

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO SUPERIOR E  
TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MERCADO  
DE TRABALHO: PERCEÇÕES DE ESTUDANTES DE  
PSICOLOGIA DA REGIÃO DO GRANDE PORTO**

**Adriana Peixoto Soares**

Outubro de 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor Carlos Manuel Gonçalves (FPCEUP).

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO SUPERIOR E  
TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MERCADO  
DE TRABALHO: PERCEÇÕES DE ESTUDANTES DE  
PSICOLOGIA DA REGIÃO DO GRANDE PORTO**

**Adriana Peixoto Soares**  
**Presidente:** Doutor José da Conceição Marques  
**Arguente:** Doutora Diana Vieira (ISCAP)  
**Orientador:** Doutor Carlos Gonçalves  
**Classificação:** 16 valores

**Adriana Peixoto Soares**

Outubro de 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor Carlos Manuel Gonçalves (FPCEUP).

## AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflecte as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando - se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## Agradecimentos

A conclusão deste percurso só foi possível devido ao esforço, paixão pela área, mas sobretudo, pelo apoio recebido direta ou indiretamente da parte de pessoas que me acompanharam ao longo de vários momentos da minha vida. Assim, gostaria de agradecer:

Ao Prof. Dr. Carlos Manuel Gonçalves, meu orientador, pelos ensinamentos, por me ter guiado ao longo deste trabalho, pela motivação, pelo apoio e amizade. Muito obrigada.

A todos os professores que conjuntamente com o meu orientador, me ajudaram no processo de recolha de dados.

Aos estudantes que se disponibilizaram a participar neste estudo, sem os quais não seria possível a realização do mesmo.

À Kristina e à Raquel, pela amizade e apoio na estatística.

À Carla, pela amizade e pela ajuda na tradução do Francês.

Às três amigas que se tornaram essenciais e que levo para a vida. À Anabela, por caminhar ao meu lado, por tudo que realizamos juntas, por estar sempre presente, pelo apoio. À Mafalda, companheira de curso e de FEP, pelas gargalhadas e por ter feito deste percurso “uma festa”. À Marisa (Chokita), pelo apoio e ajuda que sempre prestou, por caminhar ao meu lado, pelas trocas e partilhas de conhecimentos, por ser uma pessoa incrivelmente simples e de grande valor, pela amizade incondicional. Adoro-vos e desejo-vos o melhor do mundo!

À Maria João e à Catarina, amigas queridas, pelos bons momentos, pelos trabalhos realizados, pelos risos, pelo companheirismo e amizade. Boa sorte e muitas felicidades!

À Cátia, Raquel, Ângela, Eloice, Pedro, Estafanini e Sandra, por se terem tornado colegas especiais e importantes ao longo do meu percurso.

À Cristina (Tita), minha amiga querida, pelo apoio e amizade incondicional.

À Samya, amiga de infância, pelo carinho, amizade, apoio, pelas longas conversas, por me trazer boas recordações.

À Alexandra e Palmira, por serem muito mais que amigas, verdadeiras irmãs, pelo apoio fundamental e por fazerem parte da minha vida. Não consigo mais imaginar a minha vida aqui sem vocês.

À Maria José e Ana, pelo apoio e carinho.

Ao Sr. José, pelo apoio, carinho e motivação e à Neuza pelas palavras de motivação, carinho e amizade.

Ao Mário, pelo companheiro que foi, pelo apoio fundamental, por me fazer compreender o real sentido da palavra transição, pelos acontecimentos e não acontecimentos pelos quais passei. Muito obrigada por tudo e felicidades!

Aos meus pais, Ruth e Jorge, pelo apoio incondicional, por serem a minha base segura, pelo amor e por fazerem parte da minha vida.

Aos meus irmãos Andréa, Cid, Cristina, Lucas e restantes familiares pelo que representam na minha vida e por contribuírem por fazer de mim quem eu sou.

À minha filha Gabriela, por ser tudo na minha vida e a razão pela qual me faz querer ser sempre uma pessoa melhor. Amo-te!

A todos os que me ajudaram a investir e concretizar este sonho. Muito Obrigada!

## Resumo

O presente trabalho de investigação teve como objetivo principal estudar as representações que os estudantes do curso de Psicologia da Região do Grande Porto atribuem à transição do ensino superior para o mercado de trabalho, num contexto histórico social marcado por profundas transformações, pela incerteza e pelo desemprego estrutural. Pretendeu-se ainda analisar as possíveis relações entre as representações da satisfação com a formação superior desses estudantes e as antecipações que os mesmos fazem do processo de transição. Participaram do estudo 250 estudantes do curso de psicologia do 2º ciclo (4º e 5º ano) oriundos de instituições do ensino superior público e privado. Os Instrumentos utilizados foram escolhidos em função dos objetivos do estudo: um questionário sociodemográfico; a Escala significados transição universidade para o trabalho; a Escala de satisfação com a formação superior.

Os resultados indicaram uma baixa relação entre as representações que os estudantes do curso de psicologia atribuem à transição e o nível de satisfação com a formação superior que frequentam. Salienta-se a questão da transição como uma preocupação que atinge todas as camadas da sociedade e a necessidade de ações pró-ativas por parte das instituições de ensino superior, direcionadas aos estudantes finalistas e à transição para o mercado de trabalho, dado que o processo de transição é um acontecimento esperado na vivência destes estudantes, assim como as percepções desencadeadas pelo mesmo, pautadas pela incerteza e insegurança. Desta forma, talvez seja possível que, no futuro, o ensino superior e o mercado de trabalho comecem a seguir caminhos convergentes.

**Palavras-chave:** Transição do Ensino Superior; Satisfação com a Formação; Mercado de Trabalho; Desemprego.

## Abstract

This research work aimed to study the representations that the students of Psychology at the GrandePorto Region attribute to the transition from higher education to the labor market, in a social and historical context marked by profound changes, uncertainty and structural unemployment. It was intended to further analyze the possible relationship between the representations of satisfaction with the higher education course of these students and the anticipations that they make of the transition process. 250 students of the 2nd cycle (4th and 5th year) of psychology, from public and private institutions of higher education, participated in this study. The instruments used were selected according to the goals of the study: a sociodemographic questionnaire; Scale of the Meanings of Transition From Higher Education to Work; Scale of satisfaction with higher education.

The results indicated a low relationship between the representations that the students of psychology attribute to the transition and the level of satisfaction with the higher education course they attend. We highlight the issue of transition as a concern that affects all layers of society and the need for proactive actions on the part of higher education institutions, targeting graduate students and the transition to the labor market, given that the transition process is an expected event in the experience of these students, as well as the perceptions triggered by the same, ruled by uncertainty and insecurity. Thus, it may be possible that, in the future, higher education and the job market start following convergent paths.

**Keywords:** Transition to Higher Education; Satisfaction with Higher Education; Labor Market; Unemployment.

## Résumé

Ce travail de recherche visait à étudier les représentations que les élèves de la psychologie du Porto Grande Région attribuent à la transition de l'enseignement supérieur et le marché du travail, un contexte social historiquement marqué par de profonds changements, l'incertitude et le chômage structurel. Il était destiné à analyser plus en détail la relation possible entre les représentations de la satisfaction à l'enseignement supérieur de ces étudiants et les anticipations qu'ils rendent le processus de transition. Participants à l'étude étaient 250 étudiants de 2<sup>e</sup> cycle de psychologie (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année) venant des établissements publics et privés d'enseignement supérieur. Les instruments utilisés ont été choisis en fonction des objectifs de l'étude: un questionnaire sociodémographique, les significations Echelle de transition de l'université pour travailler; échelle de satisfaction à l'enseignement supérieur.

Les résultats indiquent une relation faible entre les représentations que les étudiants en psychologie attribuent à la transition et le niveau de satisfaction à l'enseignement supérieur qu'ils fréquentent. Mettez en surbrillance la question de la transition comme une préoccupation qui touche toutes les couches de la société et la nécessité d'une action volontariste de la part des établissements d'enseignement supérieur, destinés aux étudiants des cycles supérieur et de la transition vers le marché du travail, étant donné que le processus de transition est attendu dans l'expérience de ces étudiants, ainsi que les perceptions déclenchées par la même, gouvernées par l'incertitude et l'insécurité événementielle. Ainsi, il peut être possible que dans l'avenir, l'enseignement supérieur et le marché du travail commencent à suivre des chemins convergents.

**Mots-clés:** Transition de l'enseignement supérieur; Satisfaction à l'égard de la formation; Le marché du travail; Le taux de chômage.



## **Lista de abreviaturas**

*Cf.* – Confrontar

*e.g.* – Por exemplo

NSEC – Nível socioeconómico e cultural

ESFS – Escala de Satisfação com a Formação Superior

ESTEST-Escala de Significados da Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho

F – Feminino

M – Masculino

M- Médio

MA/A- Médio alto/alto

MB/B- Médio baixo/baixo

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Enquadramento teórico .....</b>	<b>4</b>
1. A transição do ensino superior para o mercado de trabalho .....	4
1.1. Processo de Transição: O desenvolvimento ao longo da vida .....	4
1.2. A transição numa ótica psicológica e integradora de conceitos .....	6
1.3. O ensino superior e o desenvolvimento psicossocial do estudante.....	8
2. A Satisfação com a Formação Superior .....	10
2.1. O Ensino Superior e o Contexto Português .....	12
2.2. As dinâmicas evolutivas do ensino superior português .....	13
3. O contexto do mercado de trabalho .....	15
3.1. O significado do trabalho na existência humana .....	15
3.2. As dinâmicas evolutivas do mercado de trabalho português .....	18
3.3. A transição para o desemprego .....	19
3.4. Factores que poderão contribuir para uma transição adaptativa para o mundo do trabalho .....	23
<b>Capítulo II. Estudo Empírico .....</b>	<b>27</b>
Objeto de estudo e Objetivos .....	27
Questões de Investigação .....	28
Procedimento na recolha de dados .....	29
Caracterização da Amostra.....	29
Variáveis e análises estatísticas realizadas .....	31
Instrumentos .....	32
<b>Capítulo III. Resultados e Discussão .....</b>	<b>35</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>46</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>52</b>
<b>Anexos</b>	

## Introdução

A sociedade atual encontra-se em profundas transformações, marcada pela imprevisibilidade do futuro. Por todo o mundo, verifica-se a redefinição da estrutura e das dinâmicas de trabalho (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001), com a valorização cada vez maior de outros tipos de competências que não compreendem somente o domínio das aptidões técnicas (Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012). Para além disso, a ideia de emprego estável e seguro, passou a fazer parte do passado. Os preceitos da relação educação/formação e trabalho já não correspondem ao que dantes seria esperado (Azevedo, 1999). O mercado de trabalho nos dias de hoje é caracterizado pela aleatoriedade, o que requer uma maior flexibilidade, especialmente por parte dos trabalhadores. Espera-se que os indivíduos, cada vez mais, tenham capacidades e motivações para uma aprendizagem contínua. A maioria dos jovens vê-se confrontada com a necessidade de uma maior amplitude de tempo dedicado não só à formação, como também à etapa compreendida entre a conclusão da formação e o primeiro emprego (*ibidem*).

O copioso incremento de indivíduos a frequentar o ensino superior, gerou perspectivas ilusórias, não só nas novas gerações, como também na sociedade em geral, de que um nível de formação elevada seria o suficiente para obtenção de trabalhos mais qualificados, com melhores remunerações e com maior notoriedade (Azevedo, 1999). Na atual conjuntura, a aceção de uma formação superior é atingida também pelo trabalho incerto e precário (Parada & Coimbra, 1999/2000). Atualmente, nem sempre é possível encontrar uma oportunidade no mundo do trabalho para todos os detentores de uma formação superior (Monteiro, Santos, & Gonçalves, 2014). Faz-se notar o surgimento de fenómenos como o subemprego ou o desemprego estrutural, assim como a falta de regulamentação das condições de acesso e permanência no emprego (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001).

As instituições de ensino superior, por seu turno, parecem negar o panorama atual, lançando, nas últimas décadas, milhares de jovens qualificados para o mundo do trabalho. Este potencial humano qualificado enfrenta a dura realidade dos tempos atuais, que é a possibilidade de ser considerado como excedente. Tal situação, por um lado, faz com que um maior número de indivíduos tenha dificuldades em construir um sentido de pertença coerente, relativo ao meio social no qual está inserido. Por outro lado, tais circunstâncias, próprias das sociedades contemporâneas, têm implicações profundas numa sociedade que

se alicerça no trabalho, marcando a forma como os estudantes perspetivam os seus investimentos na formação superior, assim como antecipam os significados que atribuem à transição do ensino superior para o mundo do trabalho (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2014). Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa por diversas transições, tanto a nível pessoal como profissional, impondo a mobilização de recursos que possibilitem um melhor ajustamento à atual circunstância. A transição do ensino superior para o mundo do trabalho tem impacto na vida dos indivíduos, uma vez que altera os papéis, as relações e a vida destes (Schlossberg, 2011) e tem vindo a ser a cada dia mais evidenciada por parte do sujeito psicológico (Vieira, 2008), revestindo-se numa das principais preocupações dos estudantes universitários. Verifica - se através das evidências teóricas e empíricas acumuladas nos últimos tempos, que tal transição se constitui como um processo particularmente exigente e desafiante, levando a que os indivíduos se confrontem com variadas e complexas tarefas em múltiplos contextos de vida, tais como: académico, social, emocional, relacional (Vieira & Coimbra, 2005). Assim, o indivíduo terá que desenvolver respostas mais adaptativas para fazer face à transição, que dependerão dos seguintes elementos: *self*, situação, suporte social, estratégias de *coping* (Schlossberg, Waters & Goodman, 1985 citado por Vieira, 2008).

Compreender o sentido que a transição tem num indivíduo é importante, na medida em que uma transição só é transição, se a pessoa que a vivencia estiver a percecioná-la como tal (Schlossberg, 1981). Desta forma, uma vez que o processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho é um acontecimento esperado na vivência dos estudantes finalistas, parece fazer sentido uma reflexão acerca do papel desempenhado pelas instituições de ensino superior. Tal reflexão não pode ser dissociada da satisfação com a formação, nem tão pouco da posição central que o trabalho ocupa na sociedade atual e consequentemente, na vida da pessoa que nela está inserida. Para além disso, importa ter em atenção as atuais condições de imprevisibilidade e insegurança do mercado de trabalho em que essa transição ocorre.

No que respeita à comunidade científica, verifica-se um crescente apelo ao desenvolvimento de investigações que se destinem ao estudo do processo de transição para o trabalho (Herr, 1999), e ao estudo da satisfação com a formação que, segundo Ramos (2008), evidencia - se importante, uma vez que permite aceder aos indicadores de (in)satisfação com a formação superior dos estudantes e desta forma, paralelamente, possibilita a promoção da otimização dos aspetos inerentes ao contexto formativo e ao processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Isto poderá contribuir

para uma experiência mais enriquecedora em contexto de ensino superior e por conseguinte, para a resolução positiva das tarefas desenvolvimentais com as quais os estudantes se deparam no decurso formativo e que parecem potenciadas pela frequência de uma formação de nível superior. Face à lacuna de dados empíricos sobre estas problemáticas, nomeadamente no contexto português, este estudo pretende ser um modesto contributo para compreender os significados que os estudantes do curso de Psicologia da Região do Grande Porto atribuem à transição do ensino superior para o mercado de trabalho, num contexto histórico social marcado pela incerteza e pelo desemprego estrutural, e analisar as possíveis relações entre as representações da satisfação com a formação superior e a experiência da transição desta para o mundo do trabalho.

Assim, no primeiro capítulo do presente trabalho de investigação, procederemos a um enquadramento teórico acerca da transição do ensino superior para o mercado de trabalho, da satisfação com a formação superior e do mercado de trabalho.

No segundo capítulo, apresentaremos a parte empírica do estudo, juntamente com os objetivos, as questões de investigação, a caracterização da amostra e respetivos instrumentos utilizados.

No terceiro capítulo, apresentaremos os resultados e discussão dos mesmos. Finalmente apresentaremos as conclusões, refletindo-se acerca das limitações do estudo realizado nesta dissertação de mestrado, sugerindo-se algumas questões para futuras investigações em torno da satisfação com a formação superior e transição do ensino superior para o mercado de trabalho e as suas implicações para a intervenção psicológica nesta transição desenvolvimentista.

## Capítulo I. Enquadramento teórico

*“Este é um tempo de transição, em grande parte insuspeitado, tempo de novos conflitos sociais. O desafio de ir ao seu encontro é fascinante. Mas, não é fácil, tal o monte de velhos e novos problemas emergentes.”*

(Azevedo, 1999, p. 28)

### 1. A transição do ensino superior para o mercado de trabalho

Neste capítulo, abordaremos o processo de transição ao longo da vida e numa ótica psicológica e integradora dos conceitos de crise, stress e transição desenvolvimental. De seguida será dada especial atenção ao desenvolvimento psicossocial do estudante, à satisfação do estudante com a formação superior e às dinâmicas evolutivas do ensino superior em Portugal. Posteriormente o foco será direcionado ao mercado de trabalho, procurando salientar as principais alterações sofridas neste contexto e as respetivas implicações no processo de transição para o mercado de trabalho. Este capítulo dedica-se ainda a explorar alguns fatores que poderão contribuir para uma transição adaptativa para o mundo do trabalho.

#### 1.2. Processo de Transição: O desenvolvimento ao longo da vida

Antes de um foco mais direcionado na transição do ensino superior para o mercado de trabalho, importa iniciarmos com uma breve noção de transição<sup>1</sup>, dado que, ao longo do ciclo vital, experienciamos variados acontecimentos de vida, promotores de mudanças e desenvolvimento durante todo o período de existência. Vale ressaltar que existem variadas correntes de investigação acerca da transição do sistema de formação para o trabalho (e.g. Savickas, 1999). No presente estudo, tal transição é conceptualizada com base na transição desenvolvimentista, que implica necessidades de adaptação e reorganizações experienciais (Campos, 1993; Schlossberg, 1981).

Nancy Schlossberg (1981) desenvolveu importantes contribuições para a compreensão do processo de transição na década de 1980, aprofundando a sua teoria em

---

<sup>1</sup>De acordo com Vieira & Coimbra (2005), o termo transição deve ser entendido como um processo, que circunscreve variados momentos, desde o período de formação, passando pelo período de procura de emprego, pela falta de atividade ou mesmo pelo regresso aos estudos, não se limitando à mera obtenção de uma atividade remunerada.

trabalhos ulteriores (Schlossberg, Waters & Goodman, 1995, citado por Vieira, 2008). Segundo Schlossberg, a transição compreende qualquer acontecimento ou não acontecimento<sup>2</sup>, cujo resultado implique uma mudança, seja em termos de relações, rotinas, papéis desempenhados ou pressupostos do indivíduo acerca de si e/ou do ambiente ao seu redor (*ibidem*). Assim, um acontecimento ou não acontecimento podem ser considerados uma transição, caso impliquem mudança. Acontecimentos de vida, transições de vida, crise, conflito, stress e tarefas desenvolvimentistas são conceitos utilizados para caracterizar o processo de desenvolvimento ao longo do ciclo vital (Schlossberg, 1981).

Sigelman e Shaffer (1995) defendem que o desenvolvimento ao longo da vida é um processo que se verifica em múltiplas direções e como tal, deve ser encarado a partir de variadas perspetivas. Ao longo do ciclo vital, o indivíduo experiencia múltiplos acontecimentos promotores de mudanças significativas no seu desenvolvimento, que podem ser encarados em termos de ganhos ou de perdas. Esta perspetiva de evolução ao longo da vida opõe-se à ideia anterior de uma curva de desenvolvimento, em que se teria um melhoramento contínuo com o pico atingido na maior idade, seguido de estabilidade e posterior declínio na terceira idade. Sargent & Schlossberg (1988) concluíram que a motivação para a mudança e a vontade de aprender são inerentes à maior parte dos indivíduos, relevando o papel das transições como motor do comportamento, em detrimento da idade em si. As experiências negativas não têm necessariamente um efeito permanente no desenvolvimento do indivíduo, dada a flexibilidade de adaptação própria do desenvolvimento humano (Schlossberg, 1987). De facto, o ser humano tem uma capacidade surpreendente de mudança em resposta à experiência, ainda que se reconheça o papel ativo do indivíduo no seu desenvolvimento, criando o seu próprio ambiente e influenciando aqueles que o rodeiam. Entretanto, é preciso considerar também a influência que o indivíduo sofre pelo contexto histórico-cultural e centralidade da cultura enquanto processo subjetivo internalizado (Sigelman e Shaffer, 1995).

Schlossberg (1987) constatou que, quando as transições acontecem, sejam positivas ou negativas, a maioria das pessoas tendem a fazer um balanço das suas vidas, tornando-se introspetivas, confrontando-se com questões em volta de temas básicos que podem promover o seu crescimento: Quem sou eu? Eu pertenço? Eu interesso? Posso dominar novas tarefas? Em seguida, os sentimentos são explorados para uma melhor compreensão das novas circunstâncias de vida. Uma vez concluído o processo de autoavaliação, o

---

<sup>2</sup>Para os autores, um não acontecimento refere-se a um acontecimento esperado por um indivíduo que não acontece (e.g. um indivíduo que espera ser promovido no emprego, mas que continua a ocupar o mesmo posto de trabalho).

próximo passo é desenvolver um plano estratégico para uma transição mais adaptativa (Sargent & Schlossberg, 1988 citado por Kotewa, 1995). A adaptação de uma transição específica, segundo o modelo de Schlossberg (1981), depende da percepção associada a esta mesma transição. Dadas as exigências cada vez maiores resultantes das circunstâncias atualmente desfavoráveis de inserção nos mercados de trabalho, tanto a nível dos países europeus como em Portugal especificamente, é provável que a adaptação à transição do ensino superior para o trabalho seja cada vez mais percecionada pelo efeito negativo. Desta forma, a escassez de oportunidade de trabalho é acompanhada de sentimentos de frustração pela perda de papéis associados ao estatuto de estudante, uma vez que não há uma substituição imediata para tal, pela não inserção na vida ativa no tempo esperado e considerado aceitável, pela incerteza da duração da transição e pelo grau de *stress* envolvido (Vieira & Coimbra, 2004).

## **1.2. A transição numa ótica psicológica e integradora de conceitos**

Levinson (1980, 1986 citado por Parada, 2007) considera a transição como uma componente inerente do desenvolvimento, uma vez que implica uma mudança de uma estrutura ou de um estado para outro (e.g. divórcio, em que a transição passa pela mudança de papéis, ou seja, a pessoa deixa de desempenhar o papel de marido/esposa).

Bronfenbrenner (1979 citado por Parada, 2007) sugere que uma transição ocorre sempre que se verifica uma alteração na posição ocupada por um indivíduo no seu ambiente ecológico, devido a uma mudança no seu papel, no ambiente ou em ambos. Segundo o autor, as transições ecológicas possibilitam uma maior compreensão e facilitam a forma de lidar com as mudanças desenvolvimentistas, dado as suas recorrências e encadeamento numa progressão dialéctica ao longo de todo o ciclo vital. São alusivos de tais processos, o casamento, o nascimento de um filho, o ingresso no ensino superior, a conquista do primeiro emprego, ou a perda de alguém, seja por separação ou pela morte (*ibidem*). De acordo com a sua perspetiva, a capacidade das pessoas para lidarem eficazmente com as múltiplas situações que vão surgindo ao longo das suas vidas, depende não só dos recursos pessoais disponíveis, como também dos recursos sociais, sendo estes fatores importantes para a consecução do sucesso na transição (Bronfenbrenner, 1979



citado por Parada, 2007; Campos, 1993).

Segundo Campos (1993), ao longo da vida, experienciamos acontecimentos de vida que exigem reorganizações pessoais e relacionais mais ou menos profundas.

A expressão transição tem sido utilizada tanto para significar o acontecimento que a precipita, o processo de mudança que ocorre ou o resultado subsequente. Podemos designar de transição toda a situação no seu conjunto, parecendo importante nela integrar as dimensões de crise e de stress (p.7).

Dependendo da perspectiva, estes acontecimentos de vida podem ser vistos como situações de crise, situações de *stress* ou como transições desenvolvimentistas (*ibidem*).

A noção de crise associada à noção de transição desenvolvimentista pode ser considerada à luz de duas perspectivas: Uma negativa, frequentemente associada a perturbações psicológicas e à necessidade de intervenção no sentido de restabelecer o equilíbrio perturbado. Outra positiva, na medida em que coloca o indivíduo perante um desafio potencialmente promotor do seu desenvolvimento. Assim, o indivíduo é encarado como um sistema aberto cujo reequilíbrio se reveste de natureza dinâmica e não homeostática. No que respeita ao stress, este é considerado como fonte de mal-estar, com origem na perceção de que os acontecimentos de vida provocam exigências que excedem os recursos existentes entre a pessoa e o seu meio, tendo assim, uma conotação negativa. Relativamente as transições desenvolvimentais, os acontecimentos de vida são encarados como fontes promotoras destas, uma vez que impõem mudanças no sistema pessoal nos sistemas contextuais micro e macro sistémicos. Neste caso,

focaliza-se a atenção não apenas no maior ou menor stress que os acontecimentos provocam, mas nas exigências de mudança que impõem, elas próprias também fonte de stress para a pessoa, tanto mais que o resultado do processo de transição pode ser positivo ou negativo em termos desenvolvimentais (Campos, 1993, p.7).

### **1.3. O ensino superior e o desenvolvimento psicossocial do estudante**

Considerando-se que a vivência e exploração de diferentes contextos relacionais se constituem como importantes vetores do desenvolvimento humano, parece legítimo afirmar-se que a experiência académica e a frequência de uma formação de nível superior se coadunem neste quadro de vivências desafiantes e significativas, promotoras do desenvolvimento dos estudantes (Ramos, 2008). De acordo com Gonçalves (2012), o ensino superior é, para os estudantes, um contexto marcante de formação e transformação da identidade e das competências pessoais e relacionais. O estudante não está apenas a ser preparado para a vida profissional, adquirindo competências, técnicas e saberes de ordem profissional, mas um conjunto muito mais vasto de aprendizagens que contribuem para modelar e transformar toda a sua identidade, sistemas de valores, atitudes e tendências de acção. Apesar das limitações, estudos revelam que o ensino superior pode ser uma das instituições mais poderosas na formação de indivíduos. Os conhecimentos e as aptidões cognitivas e intelectuais mudam efectivamente com a entrada no ensino superior e permanecem após esta experiência (King, 1997; Astin, 1997; Pascarella; Terensini, 1991 citado por Gonçalves, 2012).

A teoria de Chickering (1969) analisa numa óptica psicossocial, algumas tarefas desenvolvimentais com as quais os estudantes se deparam no decurso formativo e que parecem potenciadas pela frequência de uma formação de nível superior, a saber: “1) desenvolver um sentido de competência; 2) desenvolver e integrar as emoções; 3) desenvolver a autonomia; 4) desenvolver a identidade; 5) desenvolver as relações interpessoais; 6) desenvolver um sentido de vida; 7) desenvolver a integridade” (citado por Ferreir et al., 1997, citado por Ramos, 2008, p.5). Imaginário (2006) por sua vez, faz uma análise mais voltada para as funções da universidade: a) transmitir conhecimentos teóricos e científicos; b) desenvolver competências técnicas que preparem o estudante para desempenhar atividades profissionais na sua área de formação; c) formar o carácter e cidadãos capazes de actuar nas múltiplas tarefas impostas pela sociedade.

Independentemente das perspetivas em questão, a frequência de uma formação superior é evidenciada como um contexto impulsionador do desenvolvimento global do estudante, promotor de competências psicossociais e profissionais, importantes para o futuro dos estudantes (Ramos, 2008). A expectativa do ingresso no ensino superior como

um recurso de oportunidades a nível profissional acompanha a percepção e a antecipação dos estudantes, embora o confronto com a realidade seja um processo possivelmente distinto. De acordo com Chickering & Schlossberg (1995), na transição do ensino superior para o trabalho, muitos estudantes se confrontam com as dificuldades de deixar o mundo estruturado da universidade para entrar num mundo de trabalho sem um plano organizado e sem o apoio de conselheiros e orientadores desenvolvimentais. Importa mencionar que, entre outros aspetos, a frustração das expectativas dos estudantes, a acumulação de insucessos e/ou retenções, juntamente com o processo de transição para o mercado de trabalho são assinalados como agentes de abandono do ensino superior (Costa & Lopes, 2008).

Assim, é expectável que a universidade cumpra o papel a que lhe foi instituído, sendo importante para tal, tentar compreender as expectativas profissionais dos estudantes, enquanto agentes ativos do processo, tendo ainda em atenção que, tal como refere Gonçalves (2012),

o estudante não está apenas a ser preparado para a vida profissional, adquirindo competências, técnicas e saberes de ordem profissional, mas um conjunto muito mais vasto de aprendizagens que contribuem para modelar e transformar toda a sua identidade, sistemas de valores, atitudes e tendências de acção (p. 443).

Beltyukova & Fox (2002), sugerem que o ensino superior tem como missão não apenas promover o conhecimento, mas também promover o desenvolvimento integral dos estudantes que o frequentam. Deste modo, os meios que as instituições de ensino superior recorrem para o cumprimento de tal missão, passa também pela recolha continuada de informação relativamente à satisfação dos estudantes (*ibidem*).

Se considerarmos os estudantes como consumidores de Ensino Superior, a sua satisfação é extremamente relevante a nível institucional, desde logo porque as instituições devem ter “clientes” satisfeitos e porque a satisfação daqueles que a frequentam suportam o recrutamento de novos clientes (Thomas & Galambos, 2004 citado por Monteiro, 2009, p.15).

## 2. A Satisfação com a Formação Superior

A satisfação dos estudantes relativamente ao ensino superior é uma temática que tem vindo a constituir-se como alvo de investigação. O interesse ao acesso e a identificação dos indicadores de (in)satisfação face a formação de nível superior deve-se à possibilidade de se promover, tanto a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior, como à optimização das condições subjacentes a experiência pessoal de aprendizagem e de investimento por parte dos estudantes (Ramos & Gonçalves, 2014).

De facto, a satisfação com a formação superior é uma variável importante. Contudo grande parte da literatura tende a debruçar-se sobre a satisfação com a vida ou com a satisfação de uma forma geral e não com a formação superior, sendo notórias as dificuldades encontradas na definição do constructo satisfação com a formação superior, existindo perspectivas que sugerem a sua definição enquanto estado afectivo, outras que o defendem como uma avaliação cognitiva e outras que o definem com uma combinação de processos (Benjamin & Hollings, 1997). Tais dificuldades, têm-se verificado também na identificação de modelos teóricos especialmente desenvolvidos em torno de uma explicação teoricamente fundamentada acerca da satisfação dos estudantes relativamente à formação superior (*ibidem*). Verifica-se que muitos autores com trabalhos desenvolvidos na área da satisfação com a formação superior, têm a tendência de assumir as dificuldades inerentes a definição deste conceito, favorecendo, no entanto, de uma forma geral, as variáveis psicológicas (*ibidem*). Estes autores atribuem aos estados psicológicos a origem de determinado comportamento, descurando deste modo, do contexto específico de formação, considerando-se que a satisfação é também produto da interacção dos estudantes com o meio (e.g. serviços, corpo docente, interacção com pares) (*ibidem*). Nesta perspectiva, considera-se que, identificando e compreendendo os factores que levam à (in)satisfação dos estudantes, poder-se-á contribuir para a optimização dos serviços prestados no contexto do ensino superior, tornando-os mais responsivos às necessidades dos estudantes (Ramos & Gonçalves, 2014).

Assim, baseando-se nos contributos teóricos do construcionismo social de Young & Collin de 2004 e do modelo ecológico do estudo da satisfação dos estudantes de Benjamin & Hollings, 1997; Chickering & Reisser, 1993; Elliot, & Shin, 2002, citados pelos próprios autores, Ramos & Gonçalves (2014) partem do pressuposto de que a satisfação dos

estudantes face à formação superior poderá sofrer variadas influências contextuais, facilitadoras ou inibidoras da emergência de ressignificações acerca da realidade envolvente e afirmam que os estudantes, à medida que veenciam acontecimentos no contexto do ensino superior e/ou interagem com os diferentes agentes do contexto educativo (e.g. docentes, funcionários, colegas), vão construindo conhecimento acerca de si próprios e da experiência formativa. Os referidos autores, no âmbito de uma investigação desenvolvida no Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e visando avaliar a satisfação dos estudantes do ensino superior relativamente a sua formação, contruíram uma Escala de Satisfação com a Formação Superior<sup>3</sup> - ESFS (Ramos & Gonçalves, 2014), considerando quatro dimensões<sup>4</sup> como estruturantes das perceções de satisfação dos estudantes com a sua formação superior:

- (i) Institucional – focalizada na avaliação das perceções e significados que se prendem com a qualidade dos serviços académicos prestados aos estudantes, na sua vertente institucional (e.g. acesso a informação, qualidade do atendimento);
- (ii) Sócio-relacional – relacionada com a avaliação das perceções e significados inerentes ao processo de integração e de construção/ manutenção de relações estabelecidas pelos estudantes no contexto académico com os diferentes atores do mesmo;
- (iii) Expectativas de Integração Profissional – centrada na avaliação das perceções e significados relacionados com o processo de transição do Ensino Superior para o Mundo do Trabalho;
- (iv) Recursos Pessoais do Estudante – diz respeito a avaliação das perceções e significados que se relacionam com os recursos que os estudantes percepcionam possuir para lidar com as exigências da formação superior (p.153-154).

No que respeita à dimensão das expectativas de integração profissional, segundo Gaertner, Terpening e Pitts (1980, citado por Ramos 2008), a perceção dos estudantes acerca das oportunidades de inserção no mercado de trabalho, constitui um relevante preditor da satisfação com a formação superior.

---

<sup>3</sup> A Escala de Satisfação com a Formação Superior- ESFS é parte integrante dos Instrumentos utilizados na recolha de dados do presente estudo.

<sup>4</sup> No âmbito desta investigação, a satisfação dos estudantes com a formação superior foi avaliada tendo por base as quatro dimensões de acordo com Ramos & Gonçalves (2014).

## 2.1. O Ensino Superior e o Contexto Português

Ao longo das últimas décadas o ensino superior e o mercado de trabalho parecem seguir caminhos antagónicos. O aumento do número de diplomados cresce à medida que as oportunidades de ingresso no mundo do trabalho diminuem. Ao contrário do que se esperava no passado, em que os jovens diplomados passavam automaticamente para a vida ativa, atualmente é expectável que se passe por um período de moratória. De salientar que as instituições de ensino superior e grande parte da sociedade parecem alheias à esta realidade. Verifica-se uma sistemática oferta de cursos, em variadas instituições, que anualmente empurraram para o mercado de trabalho um número de diplomados quantitativamente desproporcional às necessidades deste mesmo mercado.

Relativamente ao contexto português, atualmente a população portuguesa é uma das mais escolarizadas e qualificadas de todos os tempos (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2014). No que respeita especificamente a formação na área de psicologia, a partir do ano de 2004, Portugal passou a deter mais cursos de Psicologia do que a Espanha (Coelho & Amaro, 2012). Durante os últimos três anos, apesar de uma ligeira redução no número de instituições com cursos de Psicologia em funcionamento (37) em 2007 e (32) no ano letivo de 2012, verifica-se a existência atualmente de uma grande agregação de cursos de Psicologia no distrito do Porto (9) e em Lisboa (8). Isto configura uma concentração particularmente elevada destes cursos numa área geográfica limitada. Se tomarmos como exemplo a situação dos países da União Europeia (e.g. Áustria, Bélgica) só o Distrito do Porto tem mais formações universitárias em Psicologia do que a Áustria (8), sendo que os Distritos de Lisboa e Setúbal apresentam mais formação universitária em Psicologia do que a Bélgica, país comparável em termos de população (*ibidem*).

Este cenário impõe, por conseguinte, o questionamento da pertinência da existência de um número tão significativo de instituições de formação universitária na área de Psicologia em Portugal. Perante tal realidade de inadequação e desproporcional formação académica, relativamente às necessidades do mercado de trabalho, não somente na área da psicologia, como também em outras áreas do saber, Machado dos Santos (2001) sugere que as instituições de ensino superior tenham em atenção os novos desafios que emergem, devendo focar em questões mais voltadas para a transversalidade das competências a adquirir pelos seus formandos e não tanto nos percursos de formação por si só, no sentido

de preparar e facilitar a adaptação dos diplomados a diferentes postos de trabalho.

## **2.2. As dinâmicas evolutivas do ensino superior português**

As mudanças incontestáveis no ensino superior em Portugal reforçam um questionamento acerca dos processos de transição. Entre tais mudanças, podemos mencionar a título ilustrativo as implementações das orientações da declaração de Bolonha relativamente aos objetivos dos cursos e em termos de práticas de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior e a massificação verificada nos últimos tempos, com um aumento do número não somente de jovens, mas de adultos que acedem ao ensino superior. De facto, atualmente verifica-se uma maior possibilidade de acesso, o que nem sempre significa porém, uma igualdade efetiva de oportunidade de sucesso.

Segundo Alves (2008), o debate acerca da formação académica e emprego surgiu a partir do século XX, inicialmente focado nas questões da juventude. A partir dos anos noventa, os jovens portugueses passaram a apostar em trajetórias escolares prolongadas, refletindo uma progressiva procura social do ensino médio e superior (*ibidem*). Esta transformação não tem correspondência ao nível da transição destes indivíduos, cada vez mais qualificados, para um mercado de trabalho com cada vez menos oportunidades de trabalho que correspondam ao nível de qualificação dos mesmos. Durante a década de 1990, surgiram vários estudos acerca dos percursos de inserção profissional<sup>5</sup> dos graduados do ensino superior, já tornando-se evidente a preocupação com o emprego/desemprego dos diplomados. No referido século, a ênfase também foi colocada nos fatores estruturais, nomeadamente ao nível de melhoria da variedade de oportunidades de trabalho, no aumento da diversidade do ensino superior e no modo como os estudantes preparavam-se para o mundo do trabalho. Segundo Vieira (2008), o contexto do ensino superior português foi marcado por constantes mudanças no final daquele século, quer no que concerne à estrutura (ensino universitário/politécnico; público/privado), quer relativamente à população (elevado número de estudantes e diversidade de perfis). Contudo, na primeira

---

<sup>5</sup> O termo inserção profissional significa, no presente trabalho e numa ótica psicológica, um processo temporalmente dilatado, vivenciado pelo indivíduo e influenciado por variados fatores relacionados com o sujeito e com o contexto no qual está inserido (Blutein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg, & Roarke, 1997; Savickas, 1999 citado por Vieira, Caires, & Coimbra, 2011). Contempla as vivências subjetivas ao longo do percurso de formação do indivíduo, o período de procura de emprego, após a formação superior e o período em que o indivíduo assume e se adapta ao papel de trabalhador (Vieira, 2008).

década do século XXI, o interesse acentua-se na relação entre ensino superior e mercado de trabalho, incidindo nas condições oferecidas aos alunos pelo ensino superior e na forma como as opções destes afetam os seus trajetos profissionais.

Em Portugal, a educação superior deixou de representar o privilégio de uma minoria, para se constituir numa aquisição de conhecimentos e competências certificadas por parte de uma grande maioria de pessoas (Costa & Lopes, 2008). Atualmente ter um diploma de ensino superior passou a ter um valor relativo quanto à possibilidade de se ter uma posição de vantagem no mercado de trabalho (Vieira, 2008).

Atendendo à crescente incongruência entre formação académica e oportunidades de emprego exercidos, que se verifica no mundo laboral e tendo presente a questão da desvalorização dos diplomas, observa-se ainda o surgimento do fenómeno da desqualificação<sup>6</sup> académica, ou seja, a relação qualificação académica e qualidade do emprego (correspondente à formação obtida) está cada vez menos assegurada (Sousa, 2010). O número de mão-de-obra qualificada aumenta e as situações de desqualificação multiplicam-se. Os diplomados do ensino superior tornam-se cada vez mais o alvo de vitimizações sucessivas, fomentadas pelo desemprego e alicerçadas na flexibilização da relação salarial, na sobrequalificação e na desqualificação académica (*ibidem*). O facto de os diplomados se encontrarem empregados não implica que tal situação constitua a concretização de boas transições, sobretudo quando, face ao desemprego, muitos diplomados baixam o seu nível de exigências e aceitam empregos longe do nível das qualificações detidas. De acordo Sousa (2010), alguns jovens podem aceitar tal situação devido à mesma representar uma alternativa ao desemprego. Para outros, é uma opção mais rentável face aos custos acarretados na busca de outro emprego, podendo ser encarada ainda, para outros, como uma forma deliberada de aquisição de experiência profissional e de espera pelo aparecimento de uma oportunidade melhor. Assim, verifica-se que o fenómeno da desqualificação tem vindo a aumentar em Portugal, com a expansão do potencial humano qualificado que não se enquadra nas efetivas necessidades do mercado de trabalho atual (*ibidem*).

Hoje, encontramos-nos inseridos numa sociedade de contínua revolução tecnológica. Por vezes, o conhecimento adquirido deixa de ser uma vantagem, tal a velocidade com que se perde a sua utilidade, sendo esta perda, em algumas ocasiões, mais rápida do que o tempo necessário para a aquisição dos conhecimentos e certificá-los com um diploma

---

<sup>6</sup>Para Brynin (2002, citado por Sousa, 2010) O conceito de desqualificação representa uma situação persistente e profunda, cuja causa poderá advir de questões estruturais, podendo ser originada por questões sociais, de ineficiência de mercado, de novas exigências de flexibilidade nos trabalhos, entre outras. Na prática, a desqualificação é causada por excesso de qualificação.



universitário (Bauman, 2007). Face a essas transformações, importa refletir acerca do modo como as instituições de ensino superior se tem adaptado a este novo contexto. De acordo com Azevedo (1999) as instituições de ensino superior continuam a agir como se a realidade à sua volta fosse uma, quando na verdade ele já é outra. Continuam a proceder como se o mercado de trabalho fosse capaz de aproveitar as variadas especializações que produz e como se os seus alunos não estivessem preocupados com o desemprego, insegurança e precariedade crescente no trabalho (*ibidem*). Verifica-se assim, a uma cada vez maior incapacidade das instituições de ensino superior em conseguirem dar respostas às expectativas, anseios e necessidade de salvaguarda relativamente ao desemprego dos indivíduos que a frequentam (Monteiro, 2009).

### **3. O contexto do mercado de trabalho**

#### **3.1. O significado do trabalho na existência humana**

*“A condição essencial para a felicidade é ser humano e dedicado ao trabalho”.*  
Leon Tolstoi

O trabalho representa um elemento essencial para o bem-estar psicológico do ser humano (Blustein, 2008 citado por Santos, Ferreira, Albuquerque, Almeida, Mendonça, Silva & Almeida, 2010). A atividade profissional deixou de ser apenas uma fonte de rendimentos, passando a ser também uma fonte importante de significações para a vida humana. Porém, a atual realidade do mercado de trabalho se complexificou, tornando-se necessário repensar o significado do trabalho na existência humana.

Para Jahoda (1982, citado por Paulino, 2008) o trabalho é a maior instituição da sociedade, que cumpre determinadas necessidades humanas, necessários para obtenção do bem-estar psicológico. Fryer e Payne (1986), por seu turno, defendem que o ser humano é um ser ativo e dinâmico, capaz de tomar decisões, encetar tarefas e resolver problemas, tendo influência no seu próprio comportamento e nas suas potencialidades de arquitetar planos futuros, sendo estas características afetadas e limitadas na condição social pela falta de trabalho. Blustein (2008), considera que o trabalho tem implícitas dimensões de sobrevivência nos nossos dias, sendo que para além de satisfazer as necessidades básicas de alimentação e vestuário, também promove a satisfação de necessidades psicológicas,

sociais e económicas. De uma forma geral, o trabalho assume uma variedade de funções e significados, em que cada pessoa continuamente constrói e reconstrói a relação que mantêm com o mundo, quer no plano individual, quer no plano social (Campos & Coimbra, 1991). Deste modo, é a herança do trabalho enquanto elemento primordial de referência identitária que nos provoca inquietações e dificuldades, numa realidade em que a conquista de um trabalho remunerado a cada dia torna-se um desafio, cuja garantia desta possibilidade, muitas vezes, passa apenas por períodos limitados das trajetórias de vida dos indivíduos, traduzindo-se num clima de instabilidade e inquietações no emprego (Alves, 2009), pelo que, de acordo com Santos et al. (2010), é preciso refletir acerca dos significados do trabalho na vivência dos sujeitos contemporâneos. Tendo em conta o papel preponderante do trabalho na vida das pessoas e características de mudança, incerteza e insegurança que lhe estão progressivamente associados nos dias de hoje, dá-se lugar à integração desses elementos que vão sendo incorporados na própria visão, de cada um, de mercado de trabalho, à medida que o indivíduo vai redefinindo o seu projeto de vida (Paulino, 2008).

O trabalho tem ocupado diferentes lugares em diferentes modelos de sociedades, sendo o trabalho remunerado o principal elemento de referência identitária e agente de inclusão social (Alves, 2009). Na medida em que o trabalho assume uma grande centralidade nas sociedades modernas ao longo do tempo, enquanto elemento primordial da estrutura social (Paulino, 2008) e enquanto contexto de socialização, no qual se dá o processo de procura de afirmação pessoal que conduz ao reconhecimento socioprofissional (Paulino, 2008) este deixa, progressivamente, de se constituir como um meio a partir do qual os percursos de vida se possam organizar, exigindo uma maior reflexão e uma constante (re)definição de objetivos e adaptação para lidar com as tarefas previsíveis e imprevisíveis que emergem nos processos de transição para o mundo do trabalho (Savickas, 1997; Coimbra, Parada & Imaginário, 2001). De facto, o trabalho é um bem cada vez mais escasso num mundo de consumo desenfreado, oriundo de um processo de globalização que produz desigualdades sociais, afetando os indivíduos, tanto psicológica como emocionalmente (Martins & Gonçalves, 2012). Com a privação do trabalho, o homem deixa de ter a sua base de integração social, passando a não ter o seu lugar ocupado na sociedade e, consequentemente, a sua posição social.

O trabalho adulto vem sendo hierarquizado de acordo com a preparação técnica e especializada do trabalhador, de forma que não podemos pensar o valor atribuído ao trabalho como uma livre escolha. Consequentemente essas exigências prévias ao ingresso

no mundo do trabalho poderão influenciar os significados que serão atribuídos ao trabalho. Diante das inúmeras mudanças que ocorreram e que continuam a ocorrer no mundo do trabalho, especialmente na sociedade pós-industrial, na qual o trabalho vem se tornando um bem cada vez mais escasso, faz-se necessário conhecer os significados atribuídos ao trabalho num contexto sociocultural e histórico de grandes mobilidades. Esses significados são construídos contextualmente/ socialmente e não intrapsiquicamente como se julgava outrora, uma vez que os indivíduos constroem as realidades pessoais e sociais através das interações que realizam com a sociedade, tendo em conta as mudanças culturais e económicas (Gonçalves, 2008). De facto, tal como refere Campos (1992), “a construção e reconstrução da relação de investimento do sujeito com o mundo é um processo de exercício de poder pessoal na interação com o poder social” (p.13). Tal foco no indivíduo revela aspetos importantes acerca da forma como o sujeito pode otimizar o seu papel ativo num processo influenciado tanto por fatores sociais como económicos e culturais (Blustein, 1999).

No estudo de adaptação de uma escala de significados atribuídos ao trabalho, os dados obtidos reforçam a ideia de que os indivíduos constroem significados a partir da interpretação que fazem do contexto socioeconómico e cultural no qual estão inseridos, ou seja, as experiências pessoais aliadas ao contexto histórico que partilham lhes dão as ferramentas necessárias para enfrentarem os desafios que a vida lhes apresenta. Assim, os significados atribuídos ao trabalho estão relacionados com o contexto socioeconómico e cultural em que se vive. Não obstante, as oportunidades de estudo e de trabalho não são iguais para todos, portanto, os significados atribuídos ao trabalho também não poderão o ser (Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2012).

### **3.2. As dinâmicas evolutivas do mercado de trabalho português**

O mercado de trabalho é caracterizado nos tempos atuais pela imprevisibilidade do futuro, incerteza e pelo desemprego estrutural. O conceito de emprego para toda a vida está a desaparecer, passando o conceito de flexibilização a ser a base do discurso utilizado pelas empresas. Considerando a revolução tecnológica e a globalização económica do século XX, verificou-se, por todo o mundo, que o conceito, a estrutura e as dinâmicas de trabalho foram se redefinindo, valorizando-se cada vez mais outro tipo de competências que não se situam no domínio das aptidões técnicas (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001). Espera-se que os indivíduos, cada vez mais, tenham capacidade e motivação para continuar a aprender. A cada dia se impõe mais a necessidade de treinamentos para poder assumir determinada função. Bauman (2007) ressalta que esse treinamento deixou de ser um empreendimento coletivo e passou a ser individual, de forma que cada trabalhador deve investir em sua qualificação a fim de buscar uma condição satisfatória que lhes permita ingressar no mercado de trabalho. Com efeito, assiste-se, para grande parte da população jovem, tanto uma extensão do período que compreende a conclusão de uma formação inicial- quando não há abandono, dado que em Portugal, cerca de 100 mil alunos desistem da escola, antes de terem adquirido uma certificação profissional (Parada & Coimbra, 1999-2000) - e o primeiro emprego, como também uma maior dificuldade e variação do próprio acesso e transição para o mundo profissional (*ibidem*). Com a diminuição do volume de trabalho socialmente necessário, devido ao impacto da revolução tecnológica já referenciada, em que as sociedades modernas são capazes de gerar grandes quantidades de riqueza, com quantidades cada vez menores de trabalho, surge a precarização das relações laborais, pautadas pelo aumento do trabalho a tempo parcial, pelas reformas antecipadas e pelos contratos de trabalho a prazo, ou ainda por uma entrada tardia dos jovens no mercado de trabalho (Azevedo, 1999). Não obstante, estar na vida ativa não é sinónimo de uma experiência linearmente positiva, dada a precariedade de certas oportunidades de trabalho, muitas vezes desqualificantes, que de um modo geral, não se coadunam com a lógica social, que tende a estimular uma progressiva escalada de níveis de estudo, como potenciadores de um acesso facilitador de oportunidades em termos sociais e profissionais que, em muitas situações, não passam de ilusões (Paulino, Coimbra,& Gonçalves, 2010).

A evolução do mercado de trabalho em geral e mais especificamente do mercado português, de facto, têm vindo a seguir o caminho premente da instabilidade emocional e

social, fazendo todo sentido refletir-se acerca das questões levantadas por Sennett (2007) quando pergunta,

Como é que podem prosseguir-se valores de longo prazo numa sociedade de curto-prazo? Como é que podem ser sustentadas relações sociais duradouras? Como é que um ser humano consegue desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios fragmentados? (p.41).

### **3.3. A transição para o desemprego**

A entrada no mundo do trabalho é o momento mais ansiado após a formação. Contudo, nos tempos atuais ser detentor de uma qualificação superior não é garantia de uma transição linear para o mercado do trabalho. A transição para o trabalho dos licenciados do ensino superior é um desafio cada vez maior, representando, na maioria das vezes, a transição para o desemprego<sup>7</sup>.

Estudos revelam que a transição para o desemprego é vivenciada pelos diplomados, como um momento desafiante e de dificuldades, que leva a uma perceção global de limitadas possibilidades de acesso a uma série de funções psicológicas que são facilitadas pelo trabalho, bem como a uma perceção de bem-estar reduzida. A escassez de oportunidades de trabalho ou as formas de emprego precárias constituem uma realidade cada vez mais premente, acarretando implicações importantes nos projetos e contextos de vida dos indivíduos. Ao atingir a população diplomada, o desemprego pode desencadear sentimentos de frustração naqueles que estão a passar por dificuldades de integração no mundo do trabalho e desmotivação de investimento nos que se encontram a frequentar uma formação de nível superior (Monteiro, 2009). Tais circunstâncias, em muitos casos, condicionam os processos de transição, quer para o mundo do trabalho, quer para idade adulta. Os jovens que se veem confrontados com a impossibilidade de construir os seus projetos de formação profissional com a mesma previsibilidade das gerações passadas, necessitam do apoio de pessoas mais experientes, técnicos e profissionais, para o desenvolvimento de projetos de vida viáveis, que possam alavancar outros recursos para a

---

<sup>7</sup>O conceito de desemprego entendido e utilizado neste trabalho designa toda a inatividade profissional voluntária ou involuntária, que se faz acompanhar da disponibilidade para trabalhar e de comportamentos de busca de emprego. Assim, serão considerados desempregados todos os indivíduos que se encontrem sem trabalho, mas disponíveis e à procura de oportunidades profissionais, independentemente da experiência prévia que possam ter, segundo os dados do IEFP ([www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)).

obtenção dos seus objetivos, sem passarem pelo caminho do desalento (Gonçalves & Coimbra, 2000).

O alastramento do desemprego estrutural<sup>8</sup> trouxe consigo sentimentos de incerteza e incontrolabilidade, com inevitável impacto nas várias dimensões da vida dos indivíduos (Bauman, 2007). O impacto negativo do desemprego não está confinado às perdas do poder aquisitivo (Sousa-Ribeiro & Coimbra, 2004). Para reforçar esta premissa, os autores citam Clarke & Critcher (1985, p. 20), que afirmam que “o trabalho está sempre psicologicamente presente, ainda que fisicamente ausente” (*ibidem*). A revisão de literatura produzida em âmbito nacional permite verificar a propensão dos estudos para uma procura de explicação e compreensão da forma como se dá a transição para o (des)emprego por parte dos licenciados, pondo ênfase nas dificuldades progressivas com que os mesmos se confrontam no decorrer do processo, assim como nos desafios à configuração e gestão de projetos e trajetórias profissionais que se deparam e à articulação destes com os outros contextos de vida dos indivíduos (e.g. Alves, 1998; Martins, 2001; Gonçalves, Carreira, Valadas & Sequeira, 2006; Vieira, 2008). De um modo geral, têm tentado caracterizar a configuração dos projetos formativos, profissionais e de vida dos indivíduos, bem como os seus comportamentos de procura de oportunidades de inserção no mundo profissional, os significados construídos quanto à experiência de transição e aos seus projetos no âmbito dessa transição. Contudo, verifica-se poucas evidências empíricas, mesmo em âmbito internacional, no que respeita aos significados da transição em termos pessoais, numa perspetiva de oportunidade/limitação no acesso a uma série de experiências psicológicas (Jahoda, 1992 citado por Paulino, Coimbra & Gonçalves, 2010) e à vivência emocional associada.

Algumas teorias surgem na literatura com o objetivo de tentar explicar o impacto do desemprego no bem-estar dos desempregados. A teoria proposta por Jahoda (1982, citado por Paulino, Coimbra & Gonçalves, 2010) baseia-se na assunção de que o trabalho remunerado cumpre duas funções: a função manifesta, que na perspetiva da autora é unidimensional, relativa ao vencimento decorrente da realização de um trabalho e a função latente, que é mais complexa, constituindo-se como (a) estruturação do tempo, que é imposta culturalmente; (b) forma de ligação social, que implica a partilha de experiências e contacto com outras pessoas fora do contexto familiar; (c) participação e associação a

---

<sup>8</sup>A taxa de desemprego estrutural mais que duplicou em Portugal nos últimos 20 anos, de acordo com as estimativas do Governo anunciadas pelo ministro das Finanças, Vítor Gaspar, esperando agora um agravamento da taxa para os 15,5% este ano e para 16% no próximo ano (“Taxa de desemprego estrutural”, 2014).

objetivos e *propósitos coletivos*; (d) estímulo à atividades; (e) definição de aspetos relativos ao *estatuto e identidade* pessoais (*ibidem*). Tendo por base as funções latentes e manifestas do trabalho, a teoria da privação de Jahoda (*ibidem*) propõe uma explicação para a relação negativa entre o desemprego e o bem-estar psicológico dos indivíduos. A referida autora sugere que esta relação é mediada pela perda de retribuições (função manifesta) e das funções sociopsicológicas (funções latentes) do trabalho.

Relativamente a privação da função manifesta do trabalho, (Sousa-Ribeiro & Coimbra, 2004) referem que a perda de recursos financeiros é a perda “mais palpável” do desemprego, considerando contudo que não é necessariamente a mais difícil de se lidar. Nesta mesma linha, Briefe colaboradores (1995 citado por Sousa-Ribeiro & Coimbra, 2004) consideram que os efeitos do desemprego são adversos, atuando nomeadamente através das necessidades económicas. Um estudo realizado pelos autores constata que a privação económica está negativamente associada com os recursos financeiros e com o bem-estar subjetivo.

No que respeita a privação das funções latentes do trabalho, a desestruturação temporal parece ser a consequência mais prejudicial do desemprego em termos psicológicos, uma vez que as implicações não se limitam apenas a capacidade de lidar com as horas que seriam ocupadas pelo trabalho, mas também a capacidade de tirar proveito do tempo, pois a maioria das pessoas estão acostumadas a gerir as suas rotinas diárias, ou organizar as suas atividades semanais (incluindo o lazer), em torno da estrutura de tempo imposta pelo trabalho (Sousa-Ribeiro & Coimbra, 2004). Jahoda e colaboradores (1972, citado por Sousa-Ribeiro & Coimbra, 2004) afirmam que a falta de capacidade da pessoa em ocupar significativamente o tempo pode levar a apatia e depressão. Jahoda (1979, citado por Glyptis, 1989, citado por Sousa-Ribeiro & Coimbra, 2004) refere também a exigência ao nível das energias pessoais e *input* psicológico, necessária para o desempregado criar ativamente a sua própria estrutura de tempo, objetivos, atividades, desenvolvimento e networking.

Na perspetiva de Fryer e Payne (1986) o desemprego, enquanto ausência de relação com o trabalho, representa um contexto de restrição de acesso a uma série de funções psicológicas usualmente proporcionadas pelo trabalho, ainda que tais funções possam ser alcançadas através da facilitação de outras dimensões de existência e investimentos pessoais e sociais (Paulino, Coimbra, & Gonçalves, 2010).

Outras consequências da perda de emprego estão associadas com a redução das oportunidades de contacto social e da regularidade da partilha de experiências

proporcionadas pelo trabalho, o que representa uma desestruturação social. O trabalho tem a sua importância também, pelo estatuto e identidade pessoal e social que proporciona ao indivíduo. Assim, os desempregados, sentem-se muitas vezes inseguros do seu lugar na sociedade. Sentem que não são parte integrante da sociedade na qual estão inseridos, tendendo a afastar-se das atividades sociais não só pelas restrições financeiras, como também devido a um sentimento subjetivo de inadequação (Sousa- Ribeiro & Coimbra, 2004). De facto, o sentido de pertença a uma comunidade deriva do trabalho, pelo que a falta de trabalho afeta a relação do indivíduo não apenas com os que lhe estão próximos, mas com a sociedade em geral.

Há várias décadas que a Europa vêm sofrendo com o crescente fenómeno do desemprego, o qual atinge parte dos jovens escolarizados e mesmo diplomados do ensino superior, gerando desassossego individual e social (Gonçalves, Carreira, Valadas & Sequeira, 2006). Segundo Santos et al. (2010), cada vez mais o desemprego se constitui como um período provável da vida profissional e uma fase “normal” do desenvolvimento psicossocial do indivíduo. É possível de se verificar, através de qualquer análise económica, social e política que a sociedade do pleno emprego cada vez mais configura-se numa ilusão (Parada & Coimbra, 1999-2000). A questão do desemprego está na ordem do dia. A taxa de desemprego crescente revela índices inquietantes, denotando-se uma escassez de oportunidades de (re)inserção no mercado de trabalho.

Os dados do Instituto Nacional de Estatística de 2014 mostram que, somente no 2º trimestre do corrente ano, a taxa de desemprego em Portugal atingiu o avultado valor dos 13,9% (Instituto Nacional de Estatística, 2014), sendo que, no 4º trimestre do ano transato, os valores situavam-se nos 10%. Diante desta realidade, parece-nos importante a realização de mais estudos em Portugal, com a população desempregada, que possibilitem uma maior compreensão do impacto das transições, não só na qualidade de vida dos indivíduos desempregados, mas também na forma como afetam todas as partes do sistema, do qual são partes constituintes, tendo em vista a inclusão e a construção de medidas interdisciplinares a nível económico, social, político, psicológico, que considerem as necessidades, as expectativas e as dificuldades da população desempregada como parte desta ação, para uma intervenção eficaz na transição para o desemprego. Cabe às entidades e instituições sociais partilhar responsabilidades pela intervenção social em si, pondo de parte os interesses divergentes que muitas vezes surgem. Parafraseando Fouad e Bynner (2008, citado por Santos, 2010) “se queremos indivíduos mentalmente saudáveis que contribuam para a sociedade como um todo, precisamos de encontrar forma de os apoiar



nas transições voluntárias e reforçar os seus recursos durante as transições involuntárias” (p.249).

### **3.4. Factores que poderão contribuir para uma transição adaptativa para o mundo do trabalho**

De acordo com Gonçalves (2001), o indivíduo terá que recorrer e mobilizar um conjunto integrado e estruturado de saberes (saber-fazer, saber-ser e saber transformar-se). É perante os diversos desafios desenvolvimentais e psicossociais com os quais o indivíduo é confrontado que se desenvolve a sua consciência crítica, abrangendo as suas próprias potencialidades e recursos, que são exigidos para a resolução e realização desses mesmos projetos e tarefas.

Resultados de um estudo com finalistas do ensino superior, cujo objetivo era explorar as perceções antecipatórias dos jovens face aos agentes mais importantes no processo de transição para o trabalho, indicam vários fatores como facilitadores desta transição: a) atitudes positivas face ao trabalho; b) autoeficácia vocacional; c) apoio social; d) competências de relacionamentos interpessoais (Vieira & Coimbra, 2004). Muitos trabalhos empíricos têm sido efetuados sobre a adaptação humana a eventos específicos, incluindo as transições da vida normal (e.g. casamento) e situações de extrema dificuldade (e.g. perda de emprego). Estas pesquisas mostram que os indivíduos diferem em sua capacidade de se adaptar às mudanças. A perda de emprego, por exemplo, pode estimular uma pessoa a desenvolver novos interesses e assumir novas atividades, mas levar outro a um beco sem saída marcada por inércia, perda de interesse e sentimentos de inutilidade (Schlossberg, 2011). Estudos de transição demonstram que as pessoas trazem uma combinação de pontos fortes e fracos a cada transição. A identificação dos recursos e carências faz com que a pessoa passe por um processo de autoavaliação.

Schlossberg, Waters & Goodman (1995, citado por Vieira, 2008) defendem que a fase da identificação da transição é fundamental para a compreensão do seu significado para o indivíduo em causa. Este terá que desenvolver alguns meios de respostas mais adaptativas para fazer face à transição, tendo em conta três fatores: a percepção específica da transição (e.g. os recursos, o stress e os afetos gerados, a duração); as características precedentes e

procedentes a transição (e.g. as relações interpessoais, apoio familiar e suporte institucional); as características do indivíduo (e.g. idade, género, competências psicossociais, nível socioeconómico e cultural).

Schlossberg (2011) desenvolveu um modelo para a compreensão do impacto das alterações nos indivíduos em processo de transição, sugerindo que a preparação de indivíduos para a mudança depende de quatro S's: *Situation; self; supports; strategies*. Os três primeiros S's ajudam a fazer um balanço da situação (*situation*), reportando ao momento que a pessoa está a atravessar no decorrer da transição (que tipo de situação é? Positiva ou negativa? Esperada ou inesperada? Desejada ou temida? Voluntária ou imposta?). O *self* refere-se às especificidades de cada um (trata-se de uma pessoa resiliente? Otimista ou pessimista? Já passou por experiências semelhantes? Acredita que há opções? É capaz de lidar com a ambiguidade?). No que respeita aos suportes (*supports*), estes estão relacionados com o tipo de apoios que a pessoa possui, suscetíveis de ajudar a atravessar a transição (existe suporte familiar, das redes sociais, instituições? De que forma essas pessoas dão apoio? Ajudam ou dificultam os esforços para a mudança?). Uma vez concluído o processo de autoavaliação, o último S (*strategies*) leva ao próximo passo, que é um plano de ação para impulsionar forças e habilidades para lidar com uma transição em particular (a pessoa possui estratégias de *coping*? A pessoa consegue lidar criativamente, alterando a situação, mudando o significado da situação? Consegue gerir a reação ao stress?) Quanto mais rotinas ou funções da pessoa são afetadas pelos acontecimentos de vida, mais estes podem ser ditos em transição. Uma vez concluído o processo de autoavaliação, o próximo passo é desenvolver um plano estratégico para uma transição mais adaptativa. Schlossberg (1981) aborda a adaptação, definindo-a como “um processo durante o qual um indivíduo deixa de se preocupar totalmente com a transição, passando a integrá-la à sua vida” (p.7). A investigação indica que os sistemas interpessoais de apoio são essenciais para uma adaptação bem-sucedida (Spaulding & Ford, 1976 citado por Kotewa, 1995). Aqueles sujeitos que recebem apoios de outros significativos, como familiares e amigos, são menos propensos a sofrer de stress e problemas relacionados ao stress (e.g. queixas de saúde, falta de motivação) (Bammer e Abrego, 1981).

Savickas (2002) sugere que a melhor forma de preparar os indivíduos para o confronto com os actuais desafios, riscos e imprevisibilidade impostos pelo mercado de trabalho, consiste em tentar compreender como é que os mesmos integram o trabalho nas suas vidas, tendo em atenção não só as potencialidades de desenvolvimento pessoal que este propicia através das relações de trabalho, mas também, o modo como os jovens lidam

com as (des) continuidades nas suas trajetórias de vida e de carreira profissional. Este esforço, entretanto, não pode estar restrito unicamente aos indivíduos. Tal como afirma Campos, Costa & Menezes (1993), a ação humana é uma acção-em-contexto, pelo que as soluções deverão passar também pelas organizações sociais, nomeadamente as relacionadas com a educação/formação, no sentido de potencializar uma posição mais crítica nos indivíduos face aos investimentos realizados, facilitando os processos de transição e por conseguinte, um maior controlo sobre as suas trajetórias de vida.

Para Monteiro (2009):

Se a missão prioritária das Instituições do Ensino Superior é a promoção do desenvolvimento integral do estudante transformando-o em cidadão autónomo e crítico, é prioritário que seja desenvolvida uma cultura organizacional onde se desenvolvem aprendizagens sustentadas na investigação e na inovação com práticas pedagógicas que suscitem uma verdadeira comunidade de aprendentes ativos e participativos (p.55).

Este autor considera algumas estratégias para este fim, como a formação contínua aos docentes, tendo em vista a promoção da inovação; a criação de serviços de apoio disponibilizados aos estudantes para colmatar as dificuldades sentidas no processo desenvolvimental; a incitação de atividades extracurriculares que se constituam em experiências significativas para os estudantes; a participação ativa e o envolvimento dos estudantes nas instâncias de decisão e na participação democrática da sua instituição de ensino. Tais aprendizagens são consideradas como importantes para formação de cidadãos mais ativos e responsáveis na gestão da causa pública (ibidem).

Gazo-Figueira (1996 citado por Melo & Borges, 2007) por sua vez defende que as universidades devem assumir um papel mais ativo face a questão de inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Esta autora sugere “como política educacional, a criação de uma estrutura de informação sobre a dinâmica do mercado de trabalho que sirva de referência e de fundamentação para as decisões institucionais e os projetos profissionais dos estudantes” (p. 383). No âmbito da orientação universitária, Gazo-Figuera sugere que

o desenvolvimento de programas de orientação e intervenção, durante a fase de transição ao mercado de trabalho, sigam as seguintes recomendações: (a) aplicação em contextos próximos do aluno; (b) treinamento em habilidades de tomada de decisão e busca de emprego; (c) desmistificação de perceções e de conceitos que reforcem a conduta passiva frente ao mercado de trabalho; (d) construção de programas de desenvolvimento pessoal para estudantes com

problemáticas específicas; (e) integração a uma política de emprego que facilite a atuação em nível microcontextual (*ibidem*).

A adoção de alguns desses pontos parece poder potenciar ao indivíduos uma passagem mais amena para a vida ativa, fazendo com que estes, de alguma forma, consigam ultrapassar os obstáculos referentes ao período de transição universidade-mercado de trabalho.

## **Capítulo II. Estudo Empírico**

Neste capítulo será apresentado o estudo empírico. Em primeiro lugar descreveremos o objeto de estudo, expondo-se a pertinência do mesmo, os objetivos específicos e as questões de investigação. De seguida, será descrito o método em que assenta a investigação no que concerne ao procedimento efetuado na recolha de dados dos participantes, caracterização da amostra, variáveis e instrumentos utilizados.

### **Objeto de estudo e Objetivos**

O presente trabalho de investigação tem como objetivo principal estudar as representações que os estudantes do curso de Psicologia da Região do Grande Porto atribuem à transição do ensino superior para o mercado de trabalho, num contexto histórico social marcado por profundas transformações, pela incerteza e pelo desemprego estrutural. Pretende-se ainda analisar as possíveis relações entre a satisfação com a formação superior desses estudantes e as antecipações que fazem do processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho.

A pertinência de se conhecer a satisfação dos estudantes com a formação superior prende-se com a possibilidade de permitir aos membros das instituições de ensino superior refletirem acerca da formação que desenvolvem, tendo em vista a criação de condições mais favoráveis e potenciadoras de melhor qualidade dos serviços prestados aos estudantes, para além da necessidade de assumirem um papel mais ativo face à questão da inserção dos estudantes no mundo do trabalho, de forma a tornar o processo de transição mais eficaz e adaptativo, dada a realidade do mercado de trabalho atual. Aqui, importa salientar que, de acordo com Vieira (2008), grande parte dos estudos dedicados à transição do ensino superior para o mercado de trabalho estavam direcionados às questões relacionadas com a avaliação do percurso profissional dos recém-licenciados, centrando-se no tempo de aquisição do primeiro emprego, na quantificação dos licenciados empregados e desempregados ou nos licenciados que deram seguimento à formação, pondo de parte as significações dos mesmos no decurso da mudança para o mundo do trabalho. Tais estudos, ainda que úteis, não facultavam uma compreensão numa perspetiva psicológica, acerca dos significados atribuídos pelos diplomados ao processo de transição

do ensino superior para o mercado de trabalho (*ibidem*). Para além disso, Caires (2006) defende que há uma discrepância entre os investimentos nos estudos de experiências “*intracampus*” dos estudantes, em detrimento de experiências que têm lugar fora deste contexto formativo. Assim, este estudo pretende fazer uma interligação entre estes níveis de experiência, estudando a experiência “*intracampus*” relativamente ao processo de transição. Neste sentido, são objetivos específicos deste trabalho:

- a) Analisar os níveis de satisfação dos estudantes do 2º ciclo do curso de psicologia da região do grande Porto, relativamente à formação realizada.
- b) Identificar como os estudantes do 2º ciclo do curso de psicologia da região do grande Porto percecionam antecipadamente a transição do ensino superior para o mercado de trabalho.
- c) Analisar como as representações sobre a satisfação com a formação realizada se relacionam com as perceções antecipadas da vivência da transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho.
- d) Analisar as possíveis diferenças entre as variáveis macrossistémicas em análise: estudantes do ensino público e privado, estudantes do 4º e 5º ano, nível-socioeconómico e cultural das famílias de origem quanto aos significados atribuídos à satisfação com a formação realizada e às perceções antecipadas da vivência da transição do ensino superior para o mercado de trabalho.
- e) Analisar eventuais diferenças entre os estudantes que já têm ou tiveram uma experiência de trabalho (mais de seis meses) e os que não tiveram essa vivência.

### **Questões de Investigação**

Como forma de conseguir alcançar os nossos objetivos, foram ainda definidas as seguintes questões orientadoras:

1. Os significados antecipados que os estudantes do Curso Psicologia da região do grande Porto atribuem à transição do ensino superior para o mercado de trabalho estarão relacionados com o nível de satisfação com a formação superior que frequentam?

2. Existirão diferenças entre os estudantes do 4º e 5º ano do curso de psicologia da região do grande Porto quanto aos significados atribuídos à transição da formação para o trabalho?
3. Existirão diferenças entre os estudantes do curso de psicologia da região do grande Porto das Instituições Públicas e Privadas quanto aos significados atribuídos à transição para o trabalho e à satisfação com a formação que frequentam?
4. O nível socioeconómico e cultural das famílias de origem poderá influenciar os significados atribuídos à transição do ensino superior para o trabalho?
5. Será que existirão diferenças entre os estudantes que já tiveram uma experiência considerada de trabalho (mais de seis meses) na vivência da transição da formação para o trabalho, em relação aos estudantes que não tiveram essa experiência de trabalho?

### **Procedimento na recolha de dados**

O presente estudo foi elaborado assumindo intencionalmente uma metodologia quantitativa, para apresentar dados estatísticos de compreensão sobre as dimensões em análise. A recolha dos dados foi realizada de forma presencial, em instituições de ensino público e privado da Região do Grande Porto, contactadas e disponibilizadas para o efeito, sob a responsabilidade da investigadora principal, durante os meses de Maio, Junho e Julho do corrente ano. Todas as participações na investigação foram voluntárias, respeitando-se a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato dos participantes, observando todos os requisitos da Comissão de Ética da FPCEUP. Todos os dados recolhidos foram usados estritamente para fins de investigação.

### **Caracterização da Amostra**

A amostra de conveniência é constituída por 250 estudantes com idades compreendidas entre os 21 e os 55 anos ( $M=24.04$ ,  $D.P.=4.70$ ), dos quais 10% são do género masculino e 90% são do género feminino, oriundos dos vários cursos de Psicologia da Região do Grande Porto: Ensino Superior Público 54% e Privado 46%, pertencentes ao 2º ciclo do mestrado integrado em psicologia, sendo 62% do 4º e 38% do 5º ano.

Relativamente ao nível socioeconómico e cultural, 57% dos estudantes fazem parte do nível Médio Baixo/Baixo, 28% fazem parte do nível Médio e 15% fazem parte do nível Médio Alto/Alto.

No que respeita à experiência de trabalho, a amostra é composta da seguinte forma: 66% dos estudantes nunca tiveram uma experiência de trabalho e 34% têm ou tiveram mais de seis meses de experiência de trabalho.

Apresenta-se, no quadro que se segue, uma caracterização mais detalhada da amostra (quadro 1).

Quadro 1

*Caracterização da amostra segundo algumas variáveis macrossistémicas*

<b>Idade</b>		
$M = 24.04$ $DP = 4.69$		
<b>Género</b>		
Masculino $n = 24$ (10%)    Feminino $n = 226$ (90%)		
<b>Ano de Frequência</b>		
4º ano $n = 155$ (62%)    5º ano $n = 95$ (38%)		
<b>Ensino Público e Privado</b>		
Público $n = 136$ (54%)    Privado $n = 114$ (46%)		
<b>Experiência de trabalho</b>		
S. Exp $n = 164$ (66%)    C. Exp. Mais de 6 meses $n = 86$ (34%)		
<b>NSEC</b>		
MB/B	M	MA/A
$n = 143$ (57%)	$n = 70$ (28%)	$n = 36$ (15%)

*Nota. M=média; DP= desvio padrão; S. Exp.= sem experiência; C. Exp.=com experiência;  
NSEC= nível socioeconómico e cultural; MB/B= médio baixo/baixo; M= médio;  
MA/A= médio alto/alto;*



## Variáveis e análises estatísticas realizadas

Na prossecução do que tem sido exposto, torna-se relevante identificar as variáveis dependentes e independentes implicadas nesta investigação. No que diz respeito às variáveis independentes, estas foram avaliadas com recurso ao questionário sociodemográfico e podem ser categorizadas como sendo de natureza: (a) demográfica (e.g. idade, nível socioeconómico e cultural); e b) académica (e.g. ano de frequência na formação).

O nível socioeconómico e cultural dos estudantes foi avaliado de acordo com Gonçalves (2008), ou seja, a partir dos níveis de escolaridade do pai e da mãe articulados com as respetivas profissões, as quais foram classificadas com base no Quadro Nacional de Qualificações<sup>9</sup>, que se estrutura em oito níveis de qualificação correspondentes a determinados níveis de conhecimento, atitudes e aptidões (Diário da República 1.ª série — N.º 141 — 23 de Julho de 2009). A estrutura do Quadro Nacional de Qualificações consta do anexo A. Assim, o nível socioeconómico e cultural dos estudantes foi classificado da seguinte forma: nível Médio Baixo/Baixo (MB/B), composto por profissões/escolaridades correspondentes até ao nível 3 (escolaridade abaixo ou igual à escolaridade obrigatória) e com desempregados, cuja profissão/escolaridade corresponda aos níveis abaixo de 6; nível Médio (M), com profissões/escolaridades correspondentes até ao nível 5 (com uma escolaridade igual ou acima do ensino secundário) e com desempregados, cuja profissão/escolaridade corresponda aos níveis iguais ou superiores a 6; e nível Médio Alto/Alto (MA/A), composto por profissões/escolaridades equiparadas aos níveis 6,7 e 8 (com uma escolaridade igual ou acima da licenciatura) e com ambos os progenitores a trabalhar ou reformados.

Em termos de experiência de trabalho válida, considerou-se os participantes com mais de seis meses de experiência, uma vez que é um período de tempo razoável de adaptação ao mundo do trabalho e que provavelmente terá influências nos significados atribuídos pelos estudantes ao processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Desta forma, a nomenclatura “sem experiência” engloba os estudantes que nunca trabalharam ou com experiência de trabalho inferior a seis meses.

---

<sup>9</sup> O Quadro Nacional de Qualificações foi criado no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, que promove uma articulação efetiva entre a formação profissional inserida, quer no Sistema Educativo, quer no Mercado de Trabalho. O Quadro Nacional de Qualificações abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias não formais e informais desenvolvidos no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações. Apresenta como um dos seus principais objetivos, correlacionar as qualificações nacionais com o Quadro Europeu de Qualificações.

Relativamente às variáveis dependentes, salientam-se aqui aquelas que abrangem: a) os significados que os estudantes atribuem à transição do ensino superior para o mercado de trabalho, especificamente as dimensões realização pessoal, incerteza, desemprego e responsabilidade. Estas foram avaliadas com recurso a Escala de Significados da Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho (ESTEST); b) a satisfação com a formação superior, especificamente as dimensões sócio relacional, institucional, expectativas de integração profissional e recursos pessoais do estudante. Estas foram avaliadas com recurso a Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS).

As análises estatísticas foram realizadas através do programa IBM SPSS (versão 21.0), em consonância com os objetivos e questões de investigação propostos. Com vista a avaliar as associações entre as variáveis em estudo procedeu-se à realização de coeficientes de correlação momento produto de Pearson ( $r$  de Pearson), verificando-se previamente o cumprimento dos pressupostos exigidos, nomeadamente, nível de medida das variáveis, pares relacionados, independência das observações, normalidade, linearidade e homogeneidade (Pallant, 2001). Procedeu-se também à análise de variâncias, cuja finalidade é avaliar a existência de diferenças entre grupos e pode ser univariada (ANOVA) ou multivariada (MANOVA) consoante sejam incluídas na análise uma ou mais variáveis dependentes de natureza quantitativa. Vale referir que para a realização das ANOVAS e MANOVA foram verificados os pressupostos, os quais devem estar assegurados, nomeadamente o nível intervalar da medida das variáveis, a amostragem aleatória, a independência das observações, a normalidade das distribuições e a homogeneidade das variâncias entre grupos (*ibidem*).

## **Instrumentos**

Os Instrumentos de recolha de dados (*cf.* Anexo B) foram aplicados em função dos objetivos do estudo: Um questionário para a recolha dos dados sociodemográficos; o questionário ESTEST- Escala de Significados da Transição do Ensino Superior para o trabalho (Monteiro & Gonçalves, 2013) e o questionário ESFS- Escala de Satisfação com a Formação Superior (Ramos, 2008; Ramos & Gonçalves, 2014).

Relativamente ao questionário sociodemográfico, este foi construído no âmbito deste estudo, com o intuito de se caracterizar a amostra de investigação e de avaliar algumas variáveis independentes. O instrumento é constituído por 23 questões.

No que respeita à elaboração do ESTEST, este foi desenvolvido por Monteiro (2013) e é resultante da realização de três estudos até à sua versão final utilizada no âmbito desta investigação (Monteiro, Gonçalves & Santos, 2014). O ESTEST é uma escala de autorrelato com seis pontos de respostas, num formato tipo Likert, com elevadas qualidades psicométricas e confirmação do seu modelo teórico, através da análise fatorial confirmatória. Apresenta valores de Alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach, de consistência interna elevados, superiores a .700. A variância explicada total é de 64,7% (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2014). A versão final do ESTEST é constituída por 22 itens distribuídos por quatro dimensões e avalia perceções e significados de: **1) Realização pessoal**- relacionada com a integração profissional e com a transferência de saberes para a vida ativa (oito itens: 1,4,7,10,13,16,19,22 e  $\alpha$ : .890); **2) Incerteza**- relacionada com as inseguranças e incertezas acerca das mudanças e dificuldades inerentes ao processo de transição para o mundo do trabalho (seis itens: 2,5,11,14,17,20 e  $\alpha$ : .900); **3) Desemprego**- relacionada com a conjuntura atual do mercado de trabalho e a escassez de oportunidades de trabalho (quatro itens: 3,8,12,18 e  $\alpha$ : .871); **4) Responsabilidade**- relacionada com desafios e conquista de autonomia (quatro itens: 6,9,15,21 e  $\alpha$ : .792).

No que concerne ao ESFS, esta escala foi desenvolvida por Ramos (2008) e tal como é designada, foi especialmente construída para avaliar as perceções dos estudantes do ensino superior em relação à satisfação com o curso que frequentam, pelo que a população alvo deste instrumento está circunscrita aos estudantes que se encontram a frequentar formações no âmbito do ensino superior. A versão final da escala é constituída por 25 itens, num formato tipo Likert com 6 pontos de resposta, organizando-se em quatro subescalas que sinalizam as dimensões estruturantes das perceções de satisfação dos estudantes com a sua formação superior. A Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS) é composta por quatro dimensões e avalia perceções e significados das seguintes áreas: **1) Institucional** – relacionada com a qualidade dos serviços académicos prestados aos estudantes na sua vertente institucional (sete itens: 2,6,10,14,18,22,25 e  $\alpha$ : .903); **2) Sócio relacional** – relacionada com o processo de integração e de construção/manutenção de relações estabelecidas pelos estudantes no contexto académico com os diferentes atores do mesmo (cinco itens: 4,8,12,16,20 e  $\alpha$ : .824); **3) Expectativas de Integração Profissional** – centrada no processo de transição do ensino superior para o mercado de

trabalho (seis itens: 3,7,11,15,19,23 e  $\alpha$ : .880); e, **4) Recursos Pessoais do Estudante** – relacionada com os recursos que o estudante percebe possuir para lidar com as exigências da formação superior (sete itens: 1,5,9,13,17,21,24 e  $\alpha$ : .860). As qualidades psicométricas da ESFS são consideradas boas, apresentando as quatro subescalas  $\alpha$  de Cronbach superiores a .800. A variância explicada total é de 61.7% (Ramos & Gonçalves, 2014).

### **Capítulo III. Resultados e Discussão**

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados deste estudo. Inicialmente apresentam-se os resultados e discussão acerca das questões relacionadas com as variáveis macrossistêmicas: nível socioeconómico e cultural, experiência considerada de trabalho (mais de seis meses) e ano de frequência do curso de Psicologia (4º ou 5º ano) em relação às percepções dos estudantes face à transição do ensino superior para o mercado de trabalho, avaliadas pelas dimensões da escala ESTEST (Monteiro & Gonçalves, 2013). Apresenta-se ainda os resultados e discussão acerca da análise das percepções dos estudantes de instituições públicas e privadas no que se refere à satisfação dos mesmos com a formação superior e a transição da formação superior para o trabalho, avaliadas pelas dimensões da escala ESFS (Ramos, 2008; Ramos & Gonçalves, 2014) e ESTEST, respetivamente. Posteriormente, expõe-se as correlações realizadas para analisar a possível associação das percepções antecipadas que os estudantes atribuem à transição do ensino superior para o mercado de trabalho com o nível de satisfação com a formação superior, discutindo-se os respetivos resultados encontrados. Para efeitos de fluência textual, a designação “processo de transição” ou “transição” remete ao processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho.

#### **1. Apresentação e discussão dos resultados em função do nível socioeconómico e cultural relativamente às percepções atribuídas pelos estudantes à transição.**

Para verificar as diferenças relativamente ao nível socioeconómico e cultural recorreu-se à análise de variância multivariada (MANOVA) entre grupos, uma vez que permite analisar simultaneamente múltiplas medidas de cada indivíduo ou objeto em investigação.

Os resultados indicam que não existem diferenças significativas face aos significados atribuídos pelos estudantes à transição (Wilk's Lambda = .969;  $F_{8, 244} = .487$ ,  $p = .865$ ) relativamente ao NSEC MB/B ( $M = 4.59$ ,  $DP = .62$ ), M ( $M = 4.41$ ,  $DP = .58$ ) ou MA/A ( $M = 4.65$ ,  $DP = .78$ ). Considerando-se a falta de dados sustentados teoricamente relativos ao atual estado da arte e visando atribuir um significado psicossocial à ausência de diferenças entre os grupos, esta poderá ser explicada tendo em conta a conjuntura

desfavorável em que o país se encontra, cujas dificuldades e escassez de oportunidades de trabalho estão na ordem do dia, atingindo todas as camadas da sociedade. O que antes seria expectável é que grande parte dos alunos provenientes de um NSEC MA/A, à partida, pudessem ter mais garantias de oportunidade de trabalho, por exemplo, através das suas redes de influência ou em empresas de familiares. Contudo, face à crise económica e às dificuldades financeiras, muitas pequenas e médias empresas entraram em processos de insolvência, terminando por ser extintas, refletindo-se no agravamento das dificuldades relativas à transição do ensino superior para o mercado de trabalho, agora sentidas por todos em geral. Para além disso, sublinhe-se a especificidade da amostra, integrada nas áreas das ciências humanas e sociais, área que atualmente apresenta um aumento exponencial do desemprego na população jovem na ordem dos 38%, inclusive na mais qualificada (Ramos & Gonçalves, 2014; Monteiro & Gonçalves, 2011).

## **2. Apresentação dos resultados e discussão em função da experiência considerada de trabalho (mais de seis meses) relativamente às perceções atribuídas pelos estudantes à transição.**

Para verificar as diferenças entre os estudantes com e sem experiência de trabalho, no que respeita as perceções antecipadas da vivência da transição recorreu-se à análise de variância (OneWay-ANOVA) entre grupos, uma vez que se pretende verificar se os fatores exercem influência em alguma variável dependente (*Cf.* Quadro 2).

## Quadro 2

*Diferenças nas subescalas da **ESTEST** por experiência de trabalho*

Variável dependente	S_Exp. ( <i>n</i> = 164)	C_Exp. ( <i>n</i> = 85)	<i>F</i>	<i>p</i>	Diferenças entre grupos
	<i>M</i> ( <i>DP</i> )	<i>M</i> ( <i>DP</i> )			
Realização Pessoal	5.15 (0.67)	5.12 (0.81)	.096	.757	
Incerteza	3.98 (1.16)	3.33 (1.21)	16.83	.000***	S_exp > C_exp
Desemprego	3.94 (.933)	3.99 (1.35)	.097	.755	
Responsabilidade	5.16 (0.58)	5.15 (2.35)	.000	.982	

*Nota.* S\_Exp.= Sem experiência; C\_Exp.= Com experiência; *M*=média; *DP* = desvio padrão;  
\**p* <.05; \*\**p* <.01; \*\*\**p* <.001;

Os resultados indicam uma diferença significativa apenas relativamente à **incerteza** ( $F_{1, 247} = 16.83$ ,  $p < .001$ ), entre os estudantes sem experiência de trabalho ( $M = 3.98$ ,  $DP = 1.16$ ) e os estudantes com experiência de trabalho ( $M = 3.33$ ,  $DP = 1.21$ ), ou seja, os estudantes com alguma experiência de trabalho (mais de seis meses) experienciam mais positivamente a incerteza, quando comparados com os estudantes sem experiência.

Este resultado poderá ser explicado pelo facto dos estudantes com alguma experiência de trabalho anteciparem a transição para o mercado de trabalho com maior familiaridade, o que poderá levá-los a sentirem-se mais confiantes e seguros para encararem os desafios e incertezas inerentes à transição do ensino superior para o mercado de trabalho. É possível que os estudantes sem experiência profissional sintam mais incerteza por: menor familiaridade com o mundo do trabalho; percepção de privação de um ambiente estruturado e protegido como o da universidade; percepção próxima do confronto com as dificuldades para entrar no mundo do trabalho, face às notícias do aumento em crescendo do desemprego jovem e a precarização do trabalho (Bauman, 2006).

### **3. Apresentação e discussão dos resultados em função do ano de frequência (4º e 5º ano) relativamente às percepções atribuídas pelos estudantes à transição.**

Para verificar as diferenças relativamente aos estudantes do curso de psicologia do 4º e 5º ano recorreu-se à análise de variância (OneWay-ANOVA) entre grupos, uma vez que se pretende verificar se os fatores exercem influência em alguma variável dependente.

Os resultados indicam que não existem diferenças significativas face às percepções atribuídas à transição entre os estudantes universitários dos cursos de psicologia do 4º ano ( $M = 4.59$ ,  $DP = .64$ ) e 5º ano ( $M = 4.48$ ,  $DP = .59$ ,  $p$ 's sempre  $> .05$ ).

Considerando-se a falta de bases teóricas relativas ao atual estado da arte e visando atribuir um significado psicossocial à ausência de diferenças entre os grupos, é possível que, por se tratar de alunos do 2º ciclo, encontrando-se nos anos finais de formação e próximos do processo de transição para o mundo do trabalho, não se registaram diferenças significativas. Este fato poderá ser explicado pelo contacto que os estudantes do 2º ciclo começam a ter com experiências de *role-taking*, experiências reais de intervenção (mini estágios, estágios curriculares), no confronto com a realidade da prática profissional (Coimbra, 1990). De acordo com Vieira (2008), a permanência prolongada no tempo em contexto académico poderá contribuir para experiências mais ricas e promotoras de uma maior compreensão de si próprio e do mundo do trabalho.

Outra explicação para este resultado, que se poderia adiantar seria justificada pela conjuntura histórica e social da crise do trabalho/emprego das sociedades ocidentais contemporâneas que vai criando nas gerações jovens, que estão ainda numa etapa de formação, uma representação generalizada de que os espera, a curto prazo, o desemprego.

Seria este resultado diferente com os estudantes dos anos iniciais de formação, com a existência de percepções possivelmente mais idealizadas e menos realistas acerca deste processo? Possivelmente encontraríamos significados e representações distintos pela distância do confronto com as exigências inerentes à transição. É uma questão em aberto para futuras investigações, já que esta população não se constitui alvo de análise no âmbito deste estudo.



#### 4. Apresentação e discussão dos resultados em função do tipo de instituição de ensino (Público e Privado) relativamente aos significados atribuídos pelos estudantes à transição e à satisfação com a formação que frequentam.

Para a análise destes resultados, recorreu-se novamente à análise de variância (OneWay-ANOVA) entre grupos, uma vez que pretende-se igualmente verificar se os fatores, neste caso (público e privado) exercem influência em alguma variável dependente. Contudo, no caso das dimensões da ESTEST (Escala de Significados da Transição do Ensino Superior para o trabalho) verificou-se que o pressuposto da homogeneidade não estava assegurado, pelo que se recorreu ao teste não paramétrico Kruskal-Wallis<sup>10</sup>.

Relativamente aos resultados da análise da variável específica da satisfação com a formação superior, verifica-se a existência de diferença significativa relativamente à satisfação com a formação superior ( $F_{1, 241} = 5.21, p = .023$ ) entre os estudantes do ensino público ( $M = 4.42, DP = .86$ ) e estudantes do ensino privado ( $M = 4.17, DP = .86, p = .02$ ), ou seja, os estudantes do ensino público parecem ter uma maior satisfação com a formação que frequentam, comparativamente com os estudantes do ensino privado, conforme o quadro apresentado de seguida.

##### Quadro 3

*Diferenças na variável específica da satisfação com a formação superior por tipo de instituição de ensino (público e privado) relativamente aos significados atribuídos pelos estudantes à satisfação com a formação que frequentam*

Variável dependente	Público ( $n = 134$ )	Privado ( $n = 109$ )	$F$	$p$	Diferenças entre grupos
	$M (DP)$	$M (DP)$			
De uma forma geral, em que medida se sente satisfeito(a) com a formação universitária que frequenta?	4.42 (.86)	4.17 (.86)	5.21	.023*	Pub > Pri

*Nota.* Pub.= Público; Pri.= Privado;  $M$ =média;  $DP$ = desvio padrão.

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

<sup>10</sup> O equivalente não paramétrico ao teste OneWay-ANOVA

Embora não exista revisão da literatura para sustentar este resultado, sendo esta investigação circunscrita ao curso de Psicologia da Região do Grande Porto, talvez se possa justificar pelo prestígio social das universidades públicas no nosso país. É possível que os candidatos apenas se inscrevam e frequentem os cursos de Psicologia nas instituições privadas como alternativa possível, devido às exigências de média de candidatura para entrar na instituição de ensino superior pública, uma vez que as universidades privadas, segundo relatórios da A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2012) encontram o seu mercado na procura não satisfeita das instituições públicas. Este fenómeno provavelmente intensifica - se em relação à escolha do curso de psicologia na região do grande Porto, uma vez que nos resultados recentes de acesso ao ensino superior o curso de psicologia da FPCEUP foi o que atraiu exponencialmente mais candidatos e que teve uma média de acesso mais elevada, em relação aos outros cursos de psicologia das universidades públicas nacionais (<http://www.acessoensinosuperior.pt/indcurso.asp?curso=9555>). Na nossa amostra, 89% dos estudantes da instituição pública (FPCEUP) afirmam ter escolhido esta como primeira opção, em detrimento dos 58% encontrados nos estudantes do ensino privado. Esta maior procura não satisfeita dos estudantes integrados nas instituições privadas pode ter, assim, influência nos demonstrados menores níveis de satisfação em relação às formações que frequentam.

No que respeita à análise das dimensões da ESFS, os resultados indicam que nos **recursos pessoais**, existem diferenças significativas ( $F_{1, 246} = 5.03, p = .03$ ), ou seja, os estudantes do ensino público demonstram mais confiança nos seus recursos pessoais ( $M = 4.63, DP = .67$ ) comparativamente aos estudantes do ensino privado ( $M = 4.44, DP = .69$ ), embora a diferença de médias não seja elevada, conforme o quadro apresentado seguidamente.

#### Quadro 4

*Diferenças nas subescalas da ESFS por Instituição de ensino (público e privado) relativamente aos significados atribuídos pelos estudantes à satisfação com a formação que frequentam*

Variável dependente	<b>Público</b>	<b>Privado</b>	<i>F</i>	<i>p</i>	Diferenças entre grupos
	( <i>n</i> = 136)	( <i>n</i> = 113)			
	<i>M</i> ( <i>DP</i> )	<i>M</i> ( <i>DP</i> )			
<b>Recursos pessoais</b>	4.63 (.67)	4.45 (.70)	4.81	.029*	Pub > Pri
<b>Institucional</b>	4.23 (.74)	4.06 (.79)	3.30	.071	
<b>Expectativas</b>	3.59 (1.13)	3.62 (.72)	.051	.822	
<b>Sócio relacional</b>	4.23 (.89)	4.11 (.83)	1.235	.267	

*Nota.* Pub.= Público; Pri.= Privado; *M*= média; *DP*= desvio padrão.

\**p* < .05; \*\**p* < .01; \*\*\**p* < .001

Esta diferença possivelmente poderá estar associada a índices mais elevados de confiança e satisfação, se tivermos em conta que os estudantes que ingressaram no ensino público, à partida, enfrentaram maiores exigências na entrada do curso (e.g. médias de acesso, número de vagas limitadas) e esta conquista poderá refletir - se em perceções mais positivas nestes estudantes acerca dos seus recursos. Para além disso, as diferenças encontradas entre os grupos poderão dever - se também a outros fatores inerentes à própria estruturação do curso e em termos de práticas de ensino. Contudo tais fatores não são alvo de análise no âmbito deste estudo.

No que concerne às dimensões da ESTEST os resultados revelam que apenas na **realização pessoal** ( $F= 8.79$ ,  $p = .051$ ) existem diferenças significativas entre os estudantes universitários do ensino público ( $M = 5.08$ ,  $DP = .74$ ) e do ensino privado ( $M = 5.20$ ,  $DP = .70$ ), ou seja, os estudantes do ensino privado irão sentir mais realização pessoal com a aquisição de um trabalho, comparativamente com os estudantes do ensino público, ainda que a diferença de médias não seja grande, conforme o quadro apresentado de seguida.

## Quadro 5

*Diferenças na dimensão realização pessoal da **ESTEST** por Instituição de ensino (público e privado) relativamente aos significados atribuídos pelos estudantes à transição do ensino superior para o mercado de trabalho*

Variável dependente	Público (n = 136)	Privado (n = 113)	F	p	Diferenças entre grupos
	M (DP)	M (DP)			
Realização pessoal	5.08 (.74)	5.20 (.70)	8.79	.051*	Pub < Pri

*Nota.* Pub.= Público; Pri.= Privado; M = média; DP = desvio padrão

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ;

Este resultado poderá justificar-se possivelmente pelo facto dos estudantes que frequentam o ensino privado terem a possibilidade de escolher a formação que pretendiam, uma vez que o acesso às instituições privadas, pelo menos no que respeita ao número de vagas, é menos restrito comparativamente às instituições públicas - desde que seja financiada, está garantida a entrada - o que poderá implicar maior realização pessoal. Os estudantes do ensino público, muitas vezes, sujeitam-se aos *numerus clausus* de acesso, o que nem sempre significa ter acesso ao curso de primeira opção, isso sem contar com aqueles que nem sequer chegam a candidatar - se ao curso de primeira escolha por acreditarem que não vão ser colocados devido à média de classificação (Monteiro, 2013; A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2012). Assim, tendo-se em vista que a Universidade do Porto é a universidade portuguesa com o maior número de candidatos em primeira opção (7.630) e o maior número de candidatos por vaga (1,83 candidatos por cada uma das 4.160 vagas disponibilizadas) (Direção Geral do Ensino Superior, 2014), é possível que, por este motivo, muitos estudantes do ensino público estejam a frequentar cursos que lhe originem menor realização pessoal.

## 5. Apresentação e discussão dos resultados em função das possíveis relações entre significados atribuídos pelos estudantes à transição com a satisfação relativa à formação que frequentam.

Com vista a descrever as relações entre as variáveis em estudo, objetivo principal desta pesquisa, procedeu-se à realização de coeficientes de correlação momento produto de Pearson ( $r$  de Pearson). O quadro 6 mostra as correlações que foram encontradas entre as diferentes dimensões da ETEST e da ESFS.

Os resultados indicam que as expectativas de integração profissional dos estudantes ( $r = .098$ ,  $p$  sempre  $> .05$ ), não se relacionam significativamente com as dimensões da transição. Da mesma forma, a responsabilidade ( $r = .039$ ,  $p$  sempre  $> .05$ ), não tem uma relação significativa com as dimensões da satisfação com a formação superior dos estudantes. Ou seja, não parece haver uma influência do nível de satisfação com a formação na forma como o estudante perspetiva a responsabilidade que vai enfrentar aquando do processo de transição.

Contudo, os **recursos pessoais** relacionam - se positivamente com a **realização pessoal** ( $r = .247$ ,  $p < .001$ ) e negativamente com a **incerteza** ( $r = -.207$ ,  $p = .001$ ) e o **desemprego** ( $r = -.246$ ,  $p < .001$ ), ou seja, quanto maior a perceção pelos estudantes dos seus recursos pessoais para lidar com as exigências da formação superior, mais positivos são os significados antecipados por estes à transição do ensino superior para o mercado de trabalho, nomeadamente a antecipação de se sentir realizado e de ter emprego, além de mais segurança e menos emoções negativas associadas a este processo. Assim, os recursos que este possui (ou percebe possuir) estão associados a índices mais elevados de confiança, exploração, investimento e satisfação com a formação, o que implica uma perceção mais positiva de realização pessoal (Ramos & Gonçalves, 2014; Monteiro & Gonçalves, 2011). Por outro lado, quando o estudante percebe possuir menos recursos pessoais para lidar com as exigências da formação superior, mais negativas são as suas perceções acerca da transição e mais percebe o desemprego como uma realidade iminente, embora a intensidade das correlações seja baixa (Bryman & Cramer, 2003), conforme o quadro 6. Tais resultados parecem ser indicadores da relevância dos recursos pessoais que o estudante possui ou percebe possuir ao longo da sua formação superior que poderão ser um suporte para a transição, nomeadamente na sua realização pessoal e na forma como lidará com a incerteza e com as possíveis situações de desemprego.

## Quadro 6

*Correlações entre as dimensões da ETEST e as dimensões da ESFS*

Variável dependente		Realização pessoal	Incerteza	Desemprego	Responsabilidade
Recursos pessoais	<i>r</i>	.247**	-.207**	-.246**	.039
	<i>p</i>	<b>.000</b>	<b>.001</b>	<b>.000</b>	.541
Institucional	<i>r</i>	.171**	.082	-.029	.042
	<i>p</i>	<b>.007</b>	.196	.648	.511
Expectativas	<i>r</i>	.098	-.064	-.121	.026
	<i>p</i>	.123	.314	.056	.686
Sócio relacional	<i>r</i>	.219**	-.095	-.225**	.077
	<i>p</i>	<b>.001</b>	.134	<b>.000</b>	.229

*Nota.* \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Os resultados indicam também que a **realização pessoal** se relaciona positivamente com a dimensão **institucional** ( $r = .171$ ,  $p = .007$ ) e **sócio relacional** ( $r = .219$ ,  $p = .001$ ); ou seja, quanto maior a satisfação dos estudantes com a qualidade dos serviços que lhes são prestados na vertente institucional e quanto maior a satisfação e o envolvimento dos mesmos no contexto académico, melhor a percepção dos estudantes em relação à realização pessoal.

Estes resultados poderão ser indicadores da relevância dos serviços prestados e das condições físicas das instituições do Ensino Superior (e.g. disponibilização de informação, espaços de estudo e lazer...), bem como da integração e participação cívica dos estudantes no meio académico - a qualidade das interações entre os mesmos -, poderão constituir-se como condições estruturantes para vivências mais positivas e facilitadoras de uma maior realização pessoal (Ramos, 2008; Ramos & Gonçalves, 2014). Assim, o estudante poderá sentir - se mais competente e realizado no desempenho da sua atividade profissional futura, na medida em que lhe sejam proporcionadas condições pela instituição de ensino superior que frequenta, em termos de espaços de estudo e convivência com intervenientes do contexto, na qualidade dos serviços que presta e na sua adaptação e envolvimento no curso/ faculdade. Ou seja, a qualidade dos serviços prestados, as condições físicas das instituições, e a qualidade das interações e envolvimento dos estudantes em contexto académico, parecem apontar para experiências que permitem o desenvolvimento pessoal e

social dos estudantes e prepará-los para uma transição mais adaptativa para o mundo do trabalho (Monteiro & Gonçalves, 2011; Ramos, 2008; Ramos & Gonçalves, 2014).

Os resultados revelam ainda uma relação negativa entre a dimensão **sócio relacional** e o **desemprego** ( $r = -.225$ ,  $p < .001$ ), ou seja, quanto melhores forem as interações dos estudantes no contexto académico, piores são as percepções dos mesmos acerca da transição.

Na tentativa de apresentar uma fundamentação para tal resultado, é possível que no confronto sistemático com os números reais do aumento do desemprego em jovens diplomados, a redução de oportunidades de trabalho em consonância com os percursos formativos e com as expectativas a eles associadas, bem como a perda do estatuto de estudante, sem uma substituição imediata para um novo estatuto expectável (o de trabalhador), leve os indivíduos a uma percepção mais negativa acerca desta experiência. E ainda, estes indivíduos enfrentam outros desafios inerentes a transição do ensino superior para o mercado de trabalho, relacionados com a tarefa adicional de se desvincular do meio académico onde se sentiam seguros e onde construíram relações e afetos durante uma etapa importante das suas vidas. Esta transição para o imprevisível implica não só a perda do livre acesso a determinados recursos (e.g. contactos com o corpo docente, grupo de pares, biblioteca...) como também, abdicar de uma rede social consolidada no decorrer do curso (Caires, 2001). Por outro lado, as redes de relações, construídas ao longo da formação, ainda marcadas pela solidariedade e colaboração, após a conclusão da formação, dão lugar ao vazio imprevisível do desemprego ou, na melhor das hipóteses, do trabalho temporário e precarizado, frequentemente não correspondente à área de formação preparada, onde as relações são marcadas pela competição e pela insolidariedade e onde o grupo de pares é percecionado como um concorrente e não colaborador (Gonçalves & Coimbra, 2014).

## Conclusão

Ao concluir este trabalho, pretende-se analisar os principais contributos desta investigação, considerando os objetivos e as questões orientadoras do mesmo, salientando os resultados mais relevantes, sinalizando as limitações com que nos confrontamos ao longo do seu desenvolvimento. Por fim, reflete - se sobre as eventuais implicações destes resultados para os serviços de intervenção psicológica em contextos do ensino superior.

Embora a abordagem deste trabalho de investigação seja de carácter exploratório relativamente às perceções dos estudantes do curso de psicologia da região do grande Porto acerca da satisfação com a formação superior e da transição do ensino superior para o mercado de trabalho e considerando-se o seu pioneirismo no contexto português, dado que não foram identificados ao longo da revisão de literatura, estudos nacionais ou internacionais que interligassem as dimensões da transição, com as dimensões da satisfação com a formação superior, poderemos inferir que este poderá ser um dos principais contributos, ainda que modesto, desta investigação, para alavancar o desenvolvimento de futuros estudos que contemplem as referidas dimensões e outras.

Focando nos instrumentos utilizados nesta investigação, salienta-se que ambos têm qualidades psicométricas nas várias subescalas. No caso das dimensões da ESFS, estas revestem-se de especial interesse para as instituições de ensino superior, como forma de monitorizar a qualidade da formação que oferecem e o tipo de experiências que promovem aos seus estudantes (Monteiro & Gonçalves 2011; Ramos & Gonçalves, 2014). Relativamente à ESTEST, é um instrumento construído no contexto português podendo ser um excelente contributo para a investigação internacional, face à ausência de instrumentos para avaliar estas dimensões relevantes na agenda política e social para se tentar uma melhor compreensão dos significados atribuídos pelos estudantes do ensino superior à transição (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2014). Assim, a utilização de ambas as escalas, pode ser considerada uma mais-valia no âmbito de futuras investigações, uma vez que foram construídas por investigadores portugueses destinando - se especificamente a avaliar dimensões da satisfação com a formação superior e significados da transição numa população específica do ensino superior português.

Apesar de se considerar que os propósitos delineados para a realização deste trabalho foram cumpridos, importa destacar algumas das principais limitações encontradas ao longo da sua evolução. Com efeito, devido a interesses de ordem pessoal, o presente estudo ficou circunscrito ao curso de psicologia e especificamente ao Distrito



do Porto, sendo a amostra composta apenas por estudantes de uma única área de formação e oriunda de uma pequena área geográfica, o que pode ser considerado como um fator limitador. De salientar ainda a existência de uma grande discrepância relativamente ao género feminino, própria dos cursos de psicologia. Assim, seria interessante em futuras investigações, considerar estudantes de vários cursos, de diferentes ramos de formação, com uma amostra mais equilibrada no que diz respeito ao género, privilegiando uma maior dispersão geográfica das instituições de ensino, ou mesmo o alargamento da amostra, incluindo estudantes de instituições do ensino superior de outros países.

Outro fator a ser sinalizado como limitador e simultaneamente inovador, poderá ser a falta de dados sustentados teoricamente relativos ao atual estado da arte. Desta forma, os resultados alcançados não puderam ser comparados a outros estudos que pudessem corroborar ou refutar as conclusões deste trabalho, sendo as mesmas apenas sugestões para eventuais investigações. Esta constatação da lacuna de investigação releva a originalidade do estudo e sua inovação.

No que respeita às implicações para a continuidade da investigação neste domínio, a metodologia qualitativa poderia ser um contributo complementar importante, possibilitando o confronto da análise quantitativa com os significados que os estudantes constroem acerca da satisfação e experiências resultantes da frequência de uma formação superior, como da transição. Assim, mais do que quantificar as percepções dos mesmos face às experiências antecipadas relativas à transição e a satisfação com a formação que frequentam, poder-se-ia compreender as motivações e significados idiossincráticos que levam ao (des)investimento na formação, parecendo ser este um importante indicador para o aumento de respostas mais eficazes por parte das instituições de ensino superior que efetivamente correspondam às necessidades dos estudantes. Adicionalmente poder-se-ia explorar as possíveis implicações para a intervenção psicológica. Desta forma, os estudantes poderiam beneficiar de intervenções mais efetivas, através da compreensão dos motivos que levam às percepções negativas ao nível da transição, contribuindo para o maior bem-estar dos indivíduos, capacitando-os para lidar de uma forma adaptativa com as incertezas e inseguranças inerentes ao processo de transição.

Diante dos resultados encontrados no âmbito desta investigação, a partir dos objetivos estipulados e das questões de investigação delineadas, podemos sugerir que:

- a) Os significados antecipados que os estudantes do curso de psicologia da região do

grande Porto atribuem à transição do ensino superior para o mercado de trabalho, apresentam correlações baixas com o nível de satisfação com a formação superior que frequentam. A dimensão **realização pessoal** correlaciona-se positivamente com as dimensões **recursos pessoais, institucional e sócio relacional**. Assim, a maior ou menor realização pessoal parece basear - se nos recursos que o estudante percebe ter para lidar com as exigências do ensino superior, bem como para se envolver no contexto académico, sendo a qualidade dos serviços que lhes são prestados, na vertente institucional, um fator importante para a sua satisfação. Contudo, a dimensão **recursos pessoais** do estudante correlaciona-se negativamente com a **incerteza e desemprego**, pelo que, os menores recursos pessoais que o estudante percebe ter para lidar com as exigências do ensino superior parecem remeter para percepções mais negativas, acerca das mudanças inerentes ao processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Para além disso, a dimensão **sócio relacional** estabelece uma associação negativa com a percepção do **desemprego**. Assim, as interações e envolvimento dos estudantes em contexto académico parecem não ser suficientes para preparar os estudantes no confronto com os desafios da transição do ensino superior para o mercado de trabalho, como a situação de desemprego. Será pela nostalgia antecipada da perda da rede social consolidada ao longo do curso com o grupo de pares?

b) Os estudantes do 4º e 5º ano do curso de psicologia da região do grande Porto parecem atribuir percepções mais ou menos semelhantes relativamente à transição da formação para o trabalho, possivelmente, por se tratar de alunos dos anos finais de formação e próximos do processo de transição, os quais, naturalmente, já tiveram um contacto mais direto com a prática profissional, por exemplo, através de estágios curriculares, ou pelo confronto com a realidade do mercado de trabalho.

c) Os estudantes do ensino público parecem mais confiantes nos seus recursos pessoais do que os estudantes do ensino privado, possivelmente porque aqueles ao ingressaram no ensino público, à partida, enfrentaram maiores exigências na entrada do curso (e.g. médias de acesso, número de vagas limitadas), daí a sua maior confiança nos recursos pessoais

d) Os significados atribuídos à transição pelos estudantes parecem não sofrer influências no que respeita ao nível socioeconómico e cultural das famílias de origem. Considerando-se a conjuntura desfavorável em que o país se encontra, cujas dificuldades e escassez de oportunidades de trabalho atingem todas as camadas da sociedade, é

possível que, por este motivo, todos sintam, de uma forma geral, as dificuldades inerentes à transição.

e) Os estudantes que já tiveram uma experiência considerada de trabalho (mais de seis meses) parecem perceber mais positivamente a transição, comparativamente aos estudantes que não tiveram essa experiência. Depreende-se que os estudantes com experiência já vivenciaram a transição para o mercado de trabalho, o que poderá levá-los a sentirem-se mais confiantes e seguros perante os desafios e incertezas inerentes à transição. Por outro lado, o mundo do trabalho, em princípio, representa maiores exigências e um meio menos protetor do que o contexto académico, pelo que o confronto com as dificuldades de ingresso na vida activa, sem planos organizados, sem apoios de orientadores, poderá levar a percepções mais negativas acerca da transição por parte dos estudantes sem experiência.

Estes resultados parecem demonstrar que a questão da transição é uma preocupação que atinge todas as camadas da sociedade, cuja realidade não pode passar despercebida pelas instituições de ensino superior, ainda que a satisfação dos estudantes com a formação que frequentam represente uma baixa relação com a transição para o mundo do trabalho, sob pena das instituições ficarem reduzidas a meras transmissoras de um conjunto de saberes técnico-científicos qualificadores para o exercício de uma qualquer área profissional. Aqui, importa salientar a pertinência do papel das instituições de ensino superior na promoção de um contexto facilitador de experiências que permitam uma percepção positiva dos recursos pessoais dos seus estudantes, que proporcionem aos mesmos oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Salienta-se também a promoção de um posicionamento crítico e ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes lidar de forma adaptativa com os desafios com os quais se confrontarão na implementação dos seus projetos de vida, tendo em vista uma maior realização destes indivíduos enquanto estudantes e cidadãos.

Urge a promoção de ações pró - ativas por parte das instituições de ensino superior, direcionadas para a antecipação da transição, pois tal como refere Caires (2006), é importante acompanhar o processo de transição e experiências fora do *campus*.

Dada a previsibilidade do processo de transição na vivência dos estudantes finalistas, assim como as percepções desencadeadas nos mesmos, pautadas pela incerteza, insegurança e imprevisibilidade de futuro, poderá revestir-se de especial relevância que as

instituições de ensino superior promovam a criação de serviços de psicologia para acompanharem os estudantes ao longo da sua formação, sobretudo no segundo ciclo, para os prepararem para o mundo do trabalho, proporcionando-lhes experiências de intervenção intencionalizadas no contexto da formação para os prepararem para a exploração e aproximação do mundo do trabalho através de experiências reais como os minis - estágios e estágios em contextos de trabalho.

Neste sentido, podemos nomear a importância dos serviços de Orientação Vocacional e das unidades de integração profissional nas instituições do Ensino Superior. Aqui, importa referir o relevante serviço de **Apoio à Integração Académica e Profissional da FPCEUP**, cuja vertente de integração profissional compete: manter e reforçar as relações com os *alumni* da faculdade; apoiar a inserção profissional dos graduados FPCEUP; promover a instituição FPCEUP, a sua oferta e os seus *alumni*; monitorizar o mercado de trabalho e os processos de integração profissional dos diplomados.

Salienta-se ainda o importante serviço de Relações Externas e Integração Académica (SEREIA), desenvolvido pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP). Tais serviços revestem-se de especial importância, podendo ser um modelo a ser seguido pelas instituições que ainda não tenham desenvolvido ações interventivas relativas à transição, na medida que: 1) propaga a missão das instituições de ensino superior, através da articulação das mesmas com o mercado de trabalho e com a sociedade; 2) cria oportunidade de desenvolvimento de competências que favorecem a integração profissional dos estudantes; 3) promove a perceção pessoal de satisfação e de bem - estar psicológico, permitindo a passagem à ação, facilitando o processo de transição dos estudantes para o mercado de trabalho. Desta forma, talvez seja possível que, no futuro, o ensino superior e o mercado de trabalho comecem a seguir caminhos convergentes.

Este estudo visou então compreender como a atual geração de estudantes do ensino superior antecipam a vivência da transição da conclusão de uma formação - que teoricamente os qualifica para o exercício de uma profissão - para a entrada no mundo do trabalho. Face à escassez de investigação nesta área, ressalta - se a relevância desta linha de investigação, num contexto atual marcado pela precarização ou mesmo ausência de trabalho, em contraponto ao crescente aumento de diplomados que parecem antecipar a integração do número dos jovens altamente qualificados que irão engrossar as fileiras do

desemprego jovem. Esta investigação apresenta-se como mais um contributo para tentar compreender como os jovens, que hoje se encontram aquartelados nas fileiras das universidades, significam e antecipam a vivência desta transição, sabendo-se que muitos diplomados não são ajudados a terem expectativas realistas relativamente aos passos difíceis que se seguem à saída do ensino superior e ingresso no mundo do trabalho. Por isso, torna-se pertinente que as instituições do Ensino Superior se assumam como contexto privilegiado para assumir a sua missão original: de ser ontologicamente a *Universitas* e, através do saber questionar e teorizar com sabedoria o incalculável e o simbólico (Gonçalves & Coimbra, 2014), promover como prioridade o desejo da sabedoria.

## Referências Bibliográficas

- A3ES- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2012). O Sistema de Ensino Superior em Portugal, Parte I [PDF]. Recuperado de [http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm\\_doc/mid\\_132/doc\\_6444/anexos/sesp\\_parte\\_i.pdf](http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf).
- Alves, M. (2009). Ensino Superior, trabalho e emprego na atual sociedade de risco -Um olhar sobre o caso de mestres e doutores. *Sociologia, problemas e práticas*, 59, 107-124. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a06>.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa.
- Alves, M. (1998). Inserção na Vida ativa de licenciados: A construção de identidades sociais e profissionais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 26, 131-147. Retirado de: <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/14/145.pdf>.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.
- Bauman, Z. (2007). *La sociedad individualizada* (2.<sup>a</sup> ed). Madrid: Teorema.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Benjamin, M., & Hollings, A. (1997). Student satisfaction: Test of an ecological model. *Journal of College Student Development*, 38, 213-228.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2<sup>a</sup> ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beltyukova, S., & Fox, C. (2002). Student satisfaction as a measure of student development: Towards a universal metric. *Journal of College Student Development*, 43(2), 161-172.
- Blustein, D.L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63, 228-240. doi: 10.1037/0003-066x.63.4.228.
- Blustein, D. L. (1999). A match made in heaven? Career development theories and the school-to-work transition. *Career Development Quarterly*, 47, 348-352. doi: 10.1002/j.2161-0045.1999.tb00743.x.

- Brammer, L., & Abrego, P. (1981). Intervention strategies for coping with transitions. *Counseling Psychologists*, 9, 19-35. doi: 10.1177/001100008100900203.
- Bryman, A., & D. Cramer (2003). *Análise de dados em Ciências Sociais, Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows* (3ªed). Oeiras: Celta Editora.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 87-98. doi:10.14417/ap.156.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a09.pdf>.
- Campos, B. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9. Retirado de: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5254/2/23401.pdf>.
- Campos, B. (1992). A informação na orientação escolar e profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16. Retirado de: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14828/2/23126.pdf>.
- Campos, B., & Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19. Retirado de: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14802/2/23169.pdf>.
- Campos, B., Costa, M., & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18. Retirado de: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14850/2/21501.pdf>.
- Clarke, J., & Critcher, C. (1985) *The Devil Makes Work*. Basingstoke: Macmillan Houndmills.
- Coelho, V., & Amaro, A. (2012). Empregabilidade dos psicólogos: mitos e factos. *PSIS, Revista Oficial da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, 21(2), 22-26. Retirado de: [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/dec\\_opp/psis21\\_n\\_02\\_22\\_26\\_b.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/dec_opp/psis21_n_02_22_26_b.pdf).
- Chickering, A., & Schlossberg, N. (1995). *How to get the most out of the college*. Boston: Allyn and Bacon.

- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coimbra, J. L. (1990). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Prova complementar de doutoramento realizada na FPCEUP. Porto.
- Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão de Carreiras*. Lisboa: Direção Geral do Emprego e Formação Profissional/Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Costa, A., & Lopes, J. (2008). Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior. Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas. *Estudo inserido no programa "Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior" do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Lisboa: ISCTE.
- Direção Geral do Ensino Superior (2014). Resultados da 1.<sup>a</sup> fase do concurso nacional de acesso, Nota para a comunicação social [PDF]. Retirado de [http://www.dges.mec.pt/coloc/2014/nota\\_cna14\\_1f\\_1.pdf](http://www.dges.mec.pt/coloc/2014/nota_cna14_1f_1.pdf).
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24, 199-209. doi: 10.1080/1360080022000013518.
- Fernandes, F. Gonçalves, C., Oliveira, P. (2012). Adaptação e Validação da Escala de Significados Atribuídos ao Trabalho – ESAT. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, 183-195. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203024746006>.
- Fryer, D., & Payne, R. (1986). Being unemployed: a review of the literature on the psychological experience of unemployment. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 235-277). New York: Wiley.
- Gaertner, J., Terpening, W., & Pitts, R. (1980). Factors influencing students' perceived desirability of majors in marketing and accounting. *Proceedings of the American Institute for Decision Sciences*, 2, 349.



- Gonçalves, S. (2012). Impacte do ensino superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: revisão de estudos. *Educação*, 35 (3), 434-443. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567016>.
- Gonçalves, C. M. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação vocacional dos filhos*. Lisboa, colecção: Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Gonçalves, C. (2001). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. In C. Borrego, J.L. Coimbra e D. Fernandes (Eds.), *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho: Atas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 69-78). Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2014). *Orientar nas sociedades líquidas e da incerteza: um desafio para a investigação e intervenção em orientação vocacional*. Atas do XV Congresso Internacional de Formação para o Trabalho; Norte Portugal Galiza: *A formação, a orientação e o emprego, determinantes na vulnerabilidade social: cidadania, população ativa e sociedade inclusiva: impacto da crise no património imaterial das pessoas*. Ourense.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2000). Como construir trajetórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade. In A. R. Sanches & M. V. Fernández (Eds.), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación* (pp.209-224). Santiago de Compostela: Ed. Santiago da Compostela.
- Gonçalves, F. R., Carreira, T., Valadas, S. & Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: Perspetivas europeias e nacionais. *Análise Psicológica*, 24 (1), 99-114. Recuperado em 15 de Agosto de 2014, de [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000100010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100010&lng=pt&tlng=pt).
- Herr, E. L. (1999). Theoretical perspectives on the school-to-work transition: Reactions and recommendations. *The Career Development Quarterly*, 47, 359-364. doi: 10.1002/j.2161-0045.1999.tb00745.x.

- Imaginário, L. (2006). A formação profissional e a universidade. *Revista Formar*, 53, 26-34. Retirado de :  
[https://www.iefp.pt/documents/10181/702849/FORMAR\\_53.pdf/37377b50-c5aa-4715-9a69-88bb73c5ec67](https://www.iefp.pt/documents/10181/702849/FORMAR_53.pdf/37377b50-c5aa-4715-9a69-88bb73c5ec67).
- Instituto Nacional de Estatística (2014). *Estatísticas de Emprego – 3.º Trimestre de 2009*. Lisboa: INE, I.P.
- Kotewa, D. (1995). Transitions and adaptations: Theory and thoughts to ponder. *Colorado State University Journal of Student Affairs*, 4, 45-52. Retirado de:  
[http://digitool.library.colostate.edu///exlibris/dtl/d3\\_1/apache\\_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS8zMTE1NQ==.pdf](http://digitool.library.colostate.edu///exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS8zMTE1NQ==.pdf).
- Machado dos Santos, S. (2001). As responsabilidades da Universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In A. Gonçalves, L. Almeida, R. Vasconcelos, R., & S. Caires (Eds.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 13-39). Braga: Conselho Académico da Universidade do Minho.
- Martins, A., & Gonçalves, C. (2012). Significados e desafios associados à vivência do desemprego e o impacto no desenvolvimento vocacional. In A. Sánchez, E. Rodríguez, E. Cerqueiras, L. Agraso, M. Lois, M. Fernández, P. Carneiro, R. Fernández (Eds.), *Mobilidade, formación, orientación: Actas do XIII congreso internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo*, 367-386. Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- Martins, A. (2001). *Transição para o mundo de trabalho: experiências e iniciativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Melo, S. L., & de Oliveira Borges, L. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (3), 376-395. doi: 10.1590/s1414-98932007000300002.
- Monteiro, A. M., Santos, P. J., & Gonçalves, C. M. (2014). Building a Scale of the Meanings of Transition From Higher Education to Work. *Journal of Career Assessment*, 1069072714547614. doi: 10.1177/1069072714547614.
- Monteiro, A. & Gonçalves, C. (2013). *A construção da Escala dos Significados da Transição da Universidade para o Trabalho (ESTUT)*. Comunicação apresentada no XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal

- Monteiro, A., & Gonçalves, C. M. (2012). *O significado da educação superior: Adaptação e validação do Meaning of Education (MOE) questionnaire*. Comunicação apresentada no II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Braga, Universidade do Minho, 12 de Julho 2012.
- Monteiro, A., & Gonçalves, C. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: Satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 15-27. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902011000100004&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902011000100004&script=sci_abstract).
- Monteiro, A. (2009). *O desenvolvimento vocacional dos estudantes do ensino superior em Portugal: Satisfação com a formação e desempenho académico* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Pallant, J. (2001). *SPSS: Survival manual*. Buckingham: Open University Press.
- Parada, F. (2007). *Significados e transições para o trabalho em jovens adultos* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Parada, F., & Coimbra, J. (1999/2000). Sentidos e Significados do Trabalho no Contexto de uma Realidade em Transformação: O Desemprego e as Dificuldades de Integração Profissional dos Jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 47-57.
- Paulino, A., Coimbra, J., & Gonçalves, C. (2010). Diplomados do ensino superior na transição para o trabalho: vivências e significados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 177-188. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902010000200003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902010000200003&script=sci_arttext).
- Paulino, A. (2008). *(Des)qualificar-se para o trabalho, (re)formar-se no desemprego – Vivências dos jovens adultos diplomados com qualificação superior na transição para o (des) emprego* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ramos, A., & Gonçalves, C. M. (2014). Escala de satisfação com a formação superior (ESFS). In Leandro de Almeida, Mário, R. Simões & Miguel, M. Gonçalves (Eds.).

*Instrumentos e contextos de avaliação psicológica. Vol. II*, pp.153-168. Ed. Almedina, Coimbra.

- Ramos, A. (2008). *A Satisfação dos Estudantes com a Formação Superior*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Rocha, J., Gonçalves, C., Vieira, D.A (2012). *Competências transversais: perceção de estudantes do 1º ano do ensino superior in Artigo em Conferência Nacional*. In D. A. Vieira, A.I.L. Ferreira, C.P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto,& A. S. Pereira (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um olhar sobre o futuro* (196-206). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto/RESAPES-AP.
- Santos, E., Ferreira, J., Albuquerque, C., Almeida, H., Mendonça, M., Silva, C., & Almeida, J. (2010). Desemprego: experiências de transição. *Psychologica*, 52, 35-44. Retirado de: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/3463/3/5%20-%20Desemprego-%20experi%C3%A2ncias%20de%20transi%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Univeridade do Minho.
- Savickas, M. (2002). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381-385. Retirado de: 10.1006/jvbe.2002.1880.
- Savickas, M. L. (1999). The Transition from School to Work: A Developmental Perspective. *Career Development Quarterly*, 47, 4, 326-336. doi: 10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x.
- Savickas, M. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x.
- Schlossberg, N. (2011).The challenge of chance: the transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 21, 48, 159-163. doi: 10.1002/j.2161-1920.2011.tb01102.x.

- Schlossberg, N. (1987). Taking the mystery out of change. *Psychology Today*, 21, 74-75. doi: 10.1037/e400822009-007.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9, 2-18. doi: 10.1177/001100008100900202.
- Sennett, R. (2007). *A corrosão do carácter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (2.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Terramar.
- Sigelman, C. K., & Shaffer, D. R. (1995). *Life-span human development* (2<sup>a</sup> ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Sousa, L. (2010). *Diplomas e (des)emprego: um estudo de caso* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36. Retirado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100005).
- Vieira, D. M. P. A. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: influência da auto-eficácia e dos objetivos no sucesso de uma transição vocacional* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Vieira, D., & Coimbra, J. (2005). O papel do estágio no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. In *Aprender (par)a trabalhar: a importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social: Actas do VI congresso internacional de formação para o trabalho Norte de Portugal/Galiza*, (pp. 351-360). Porto: Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2004). As transições vocacionais: o caso dos diplomados do ensino superior. Actas do “V Congresso Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo – Necessidades de formación e deseño curricular de competências”.

Taxa de desemprego estrutural em Portugal mais que duplicou em 20 anos (2012, 1 de Junho. Jornal de Notícias online, Retirado em 2014, 05 de Setembro de [http://www.jn.pt/PaginaInicial/Economia/Interior.aspx?content\\_id=2569585](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Economia/Interior.aspx?content_id=2569585)).

# **Anexos**

## Anexo A

### Descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações

[de acordo com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (JO, n.º C 111, de 6 de Maio de 2008)]

Níveis de qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
<b>Nível 1</b>	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado.
<b>Nível 2</b>	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.
<b>Nível 3</b>	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações de básicas.	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.
<b>Nível 4</b>	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho.
<b>Nível 5</b>	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudo ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
<b>Nível 6</b>	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação	Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos,



	trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho.	assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo. Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e ou para rever o desempenho estratégico de equipas.
<b>Nível 7</b>	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	
<b>Nível 8</b>	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e ou da inovação para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

**QUESTIONÁRIO SOCIO-DEMOGRÁFICO**

*Estes questionários fazem parte de uma investigação no âmbito do 5º ano de Mestrado Integrado em Psicologia, a decorrer na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Os dados recolhidos são sigilosos e servem apenas para efeitos de investigação.*

1. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Idade à data do seu ingresso no Ensino Superior: \_\_\_\_\_

4. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

5. Ano que está a frequentar: \_\_\_\_\_

6. Instituição de Ensino Superior que frequenta:  
\_\_\_\_\_

7. Área específica de formação: \_\_\_\_\_

8. Número de retenções de ano no Ensino Superior (até ao momento): \_\_\_\_\_

8.1. Já frequentou outro curso superior? ☐ Sim ☐ Não

9. Média actual das suas classificações académicas (arredondada às unidades): \_\_\_\_\_

10. Tendo em atenção o seu percurso, e os seus resultados académicos até ao momento, considera que estes podem ser caracterizados por:

Total	1	2	3	4	5	6	Total
Sucesso							Insucesso

11. Tem, ou teve ao longo da vida, experiências de voluntariado, ou participação em grupos académicos/associativos.

☐ Sim ☐ Não

12. Já teve alguma experiência de trabalho (se responder "Não" avance para a questão 14)? ☐ Sim ☐ Não

13. Qual o número de experiências de trabalho que possui? \_\_\_\_\_

13.1. No somatório dessas experiências, qual a sua duração total (em meses)? \_\_\_\_\_

14. **Habilitações literárias do Pai.**

- ☐ Primeiro Ciclo - 4.º ano  
☐ Segundo Ciclo - 6.º ano  
☐ Terceiro Ciclo - 9.º ano  
☐ Ensino Secundário - 12.º ano  
☐ Ensino Superior

14.1. **Habilitações literárias da Mãe.**

- ☐ Primeiro Ciclo - 4.º ano  
☐ Segundo Ciclo - 6.º ano  
☐ Terceiro Ciclo - 9.º ano  
☐ Ensino Secundário - 12.º ano  
☐ Ensino Superior

14.2. Profissão do Pai.

14.3. Profissão da Mãe.

15. E estudante deslocado da sua residência? ☐ Sim ☐ Não

16. Aquando da sua candidatura ao Ensino Superior, o curso que actualmente frequenta, era a sua primeira opção? (se responder "Sim" avance para a questão 16.2.). ☐ Sim ☐ Não

16.1. Indique, aquando da sua candidatura ao Ensino Superior, a posição do curso que actualmente frequenta na sua ordem de preferência: \_\_\_\_\_

16.2. Aquando da sua candidatura ao Ensino Superior, a Instituição de Ensino que actualmente frequenta era a sua primeira escolha? (se responder "Não" avance para a questão 16.3.). ☐ Sim ☐ Não

16.3. Indique, aquando da sua candidatura ao Ensino Superior, a posição da Instituição de Ensino que actualmente frequenta na sua ordem de preferência: \_\_\_\_\_

### Escala de Significados da Transição do Ensino Superior para o Trabalho

(Monteiro & Gonçalves, 2013)

Nas afirmações que se seguem pretende-se avaliar os significados atribuídos à transição do ensino superior para a vida profissional/mundo do trabalho.

Leia cada afirmação e, pensando na transição do ensino superior para a vida profissional/mundo do trabalho, indique, de acordo com a escala em que 1 significa discordo totalmente e 6 significa concordo totalmente, em que medida concorda ou discorda com cada afirmação. Não existem respostas 'certas' nem 'erradas', estamos interessados apenas na sua opinião sincera e honesta

	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente		
	1	2	3	4	5	6
1. Desempenhar uma profissão irá permitir-me compreender a utilidade de tudo o que aprendi no curso						
2. Sinto medo quando penso na transição para o mercado de trabalho						
3. O fim do meu curso levar-me-á a passar por uma situação de desemprego						
4. Trabalhar depois de concluir o curso será a oportunidade que necessito para pôr em prática os conhecimentos que aprendi enquanto estudante						
5. Imaginar mudanças demasiado repentinas quando terminar o meu curso põem-me aflito/a						
6. Começar a trabalhar irá significar assumir responsabilidades						
7. O mercado de trabalho vai-me permitir aplicar o que aprendi no ensino superior						
8. Terminar o meu curso irá significar passar por um longo período de procura de emprego						
9. Sei que terei de me esforçar muito no início da minha vida profissional						
10. Ter acesso a uma oportunidade profissional é a forma que terei de pôr em prática tudo o que aprendi						
11. As mudanças, em geral, assustam-me						
12. Terminar o ensino superior irá fazer com que passe por um período de dificuldades para encontrar emprego						
13. Será um motivo de orgulho entrar no mercado de trabalho depois de terminar o meu curso						
14. Quando penso que terei de encontrar um emprego fico ansioso/a						
15. Trabalhar significa que determinadas tarefas estarão dependentes de mim						
16. Entrar no mercado de trabalho, depois de terminar o meu curso, irá fazer-me sentir realizado/a						
17. Não saber o que o futuro me reserva em termos profissionais deixa-me ansioso/a						
18. Sentirei muitas dificuldades para encontrar um trabalho estável quando terminar o meu curso						
19. Conseguir um emprego, depois de terminar o curso, irá fazer-me feliz						
20. Pensar na transição para o trabalho deixa-me com muitas dúvidas						
21. Mudar do ensino superior para o mercado de trabalho é um grande desafio						
22. Ter uma oportunidade profissional, depois de terminado o curso, será a concretização de um sonho						

**ESCALA DE SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO SUPERIOR (ESFS)**

(Ramos, A. & Gonçalves, C., 2008)

De acordo com uma escala entre 1 e 6, indique em que medida se sente satisfeito(a) com a formação superior relativamente aos itens que se seguem (assinalando 1 se não se sente “nada satisfeito(a)” e 6 se se sente “totalmente satisfeito(a)”).

	1	2	3	4	5	6
	Nada Satisfeito					Totalmente Satisfeito
1. Competências que possui actualmente de organização e de estudo.	1	2	3	4	5	6
2. Espaços de estudo da faculdade.	1	2	3	4	5	6
3. Oportunidades de emprego na sua área de formação.	1	2	3	4	5	6
4. Processo de integração pessoal na faculdade.	1	2	3	4	5	6
5. Capacidade que possui para lidar com os níveis de exigência dos trabalhos propostos.	1	2	3	4	5	6
6. Organização dos espaços físicos nas instalações da faculdade (e.g., salas, corredores, biblioteca).	1	2	3	4	5	6
7. Oportunidades no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
8. Integração no ambiente académico.	1	2	3	4	5	6
9. Capacidade para se empenhar/esforçar para alcançar os seus objectivos.	1	2	3	4	5	6
10. Instalações da faculdade quanto à segurança dos estudantes.	1	2	3	4	5	6
11. Articulação da faculdade com o mercado de trabalho no sentido da integração profissional dos estudantes.	1	2	3	4	5	6
12. Qualidade do relacionamento entre os estudantes.	1	2	3	4	5	6
13. Confiança nas suas competências actuais enquanto estudante e desejo pessoal de alcançar bons resultados e sucesso académico.	1	2	3	4	5	6
14. Espaço e condições físicas para a aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
15. Representação social (e.g., prestígio) do curso que frequenta.	1	2	3	4	5	6
16. Adaptação social ao curso/faculdade.	1	2	3	4	5	6
17. Capacidade que possui para obter as notas que pretende.	1	2	3	4	5	6
18. Instalações da faculdade quanto à higiene.	1	2	3	4	5	6
19. Esclarecimento dos alunos relativamente às oportunidades e saídas profissionais.	1	2	3	4	5	6
20. Festas e jantares organizados na faculdade.	1	2	3	4	5	6
21. Capacidade que possui para tomar decisões.	1	2	3	4	5	6
22. Possibilidade de utilização de novas tecnologias.	1	2	3	4	5	6
23. Prestígio do estabelecimento de ensino que frequenta.	1	2	3	4	5	6
24. Capacidade que possui para lidar com a quantidade de trabalho proposto.	1	2	3	4	5	6
25. Espaços de lazer.	1	2	3	4	5	6

26. De uma forma geral, em que medida se sente satisfeito(a) com a formação universitária que frequenta?

1 2 3 4 5 6  
Nada Satisfeito(a) Totalmente Satisfeito(a)

27. Aconselharia o ingresso na sua licenciatura a amigos ou parentes? ☐ Sim ☐ Não

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**